

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran Es-Sénia
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département des Langues Latines
Section de Français

THESE POUR L'OBTENTION DU DOCTORAT
EN FRANÇAIS

OPTION : DIDACTIQUE

De la dimension culturelle à la dimension interculturelle
dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie.
Le cas de la 1^{ère} AS lettres

Présentée par
HAMIDOU- BOUAYED Nabila

Membres du jury

Président	: Mme Sari Fewzia	Université d'Oran
Rapporteur	: Mme Lalaoui-Chiali F- Z	Université d'Oran
Co-Rapporteur	: Mme Benamar Aicha	CRASC
Examineur	: M. Benmoussat Boumediène	Université de Tlemcen
Examineur	: M. Haillet Patrick	Université de Cergy Pontoise

Mars 2008

*A mes parents,
mon mari et mes enfants,
sans oublier mes beaux parents,
Je dédie ce travail.*

Mes plus vifs remerciements vont en premier lieu à Mme Sari Fouzia sans qui ce travail n'aurait pu voir le jour ; son soutien, sa bonté et sa sollicitude sont pour nous des exemples difficiles à suivre. Qu'elle trouve ici mon infinie reconnaissance et mon profond attachement.

Toute ma gratitude et ma reconnaissance vont aussi à mes directrices de recherche : Mme Lalaoui-Chiali F/Zohra et Mme Benamar Aicha qui n'ont cessé de m'orienter et de me diriger tout au long de ce travail.

Je remercie également mes collègues et amis, et plus particulièrement Mme Mehadji Rahmouna et M. Rahal Bénachir qui m'ont été d'un grand secours.

Je remercie aussi Messieurs Benmoussat Boumediène et M. Haillet d'avoir bien voulu faire partie de mon jury.

INTRODUCTION GENERALE

La langue constitue un outil d'une importance capitale ; non seulement parce qu'elle constitue le meilleur moyen de communication mais aussi parce qu'elle constitue l'intermédiaire privilégié pour connaître la culture de ceux qui l'utilisent. Le choix d'une langue autre que la langue mère comme moyen d'enseignement ou de communication, met l'enfant face à des formes d'expressions culturelles qui lui sont étrangères¹ et qui ne facilitent nullement l'acte pédagogique, en l'occurrence, l'acquisition de la langue enseignée². Il s'agit dès lors de situer la part du culturel dans l'utilisation d'un moyen de communication qui engendre et transmet une représentation du monde auquel appartient la langue enseignée. Il est aussi question d'apprécier comment l'enseignant prend en compte cette dimension culturelle dans la classe de langue.

Nous convenons avec Louis Porcher qu'il est impossible d'enseigner

¹ En effet la réalité linguistique, sociale et culturelle de l'enfant enseigné pourrait être tout à fait différente de celle de la culture de la langue enseignée : elle nécessite alors de sa part la mise en place de nouveaux mécanismes cognitifs qui lui permettront d'une part, de construire progressivement et personnellement de nouvelles représentations et d'autre part, de structurer les nouveaux acquis.

² Enquête faite dans le cadre de mon mémoire de magister, intitulée «*Le français entre adoption et rejet* », soutenue à l'Université d'Oran, en juin 2000.

«... une langue à travers un simple contenu linguistico- linguistique. Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit.»³

L'enseignement des langues étrangères a toujours été une forme d'enrichissement de la société dans sa promotion sociale et culturelle. Il joue un rôle déterminant dans l'ouverture des esprits en les débarrassant des idées fausses ou préconçues.

Nous formulons l'hypothèse que le besoin fondamental chez l'apprenant d'une langue étrangère est de connaître la culture véhiculée par cette langue, et par là même d'exprimer sa propre culture; et c'est grâce à ce contact interculturel qu'il est permis à l'apprenant de découvrir sa personnalité à travers, et par, la découverte des autres.

L'apprentissage des langues peut être considéré comme un processus permettant de déceler les différences dans les formes de réflexion et la diversité dans la vision des aspects socioculturels. C'est un ensemble d'opérations multifonctionnel dans le sens où il permet non seulement de découvrir une langue et sa culture mais également d'intégrer les différences dans les formes.

L'émancipation de l'individu et son épanouissement ne pourraient se faire que s'il y a acceptation effective de cette différence, tandis que, à l'opposé, le racisme embryonnaire ou totalitaire prendra forme dans le rejet de la culture de l'Autre.

Si nous admettons que la langue est un outil d'enseignement et un médium culturel, alors nous percevons clairement le rôle que peut jouer l'enseignement de toute langue et son apprentissage dans l'apport culturel qu'elle peut véhiculer, et par conséquent de sa dimension culturelle. Ainsi de nombreux colloques parrainés par l'UNESCO se sont tenus ces deux dernières décennies à travers le monde, ayant pour thème : *« Les langues en tant qu'expression de l'identité culturelle et moyen de communication entre les cultures. »*⁴

Outil d'apprentissage et de savoir et véhicule de civilisations, la langue constitue

³ PORCHER L., (1995). *Le français langue étrangère productrice et le produit* ». Paris, Hachette, p. 53.

⁴ Beyrouth (Liban), 18 - 20 Octobre 2001. «*Dialogue des Cultures*», Organisé par la Francophonie et le Gouvernement du Liban + Colloque UNESCO-EPHE, « *Les civilisations dans le regard de l'Autre* », Siège de l'UNESCO, Paris (France) 13-14 décembre 2001.

la charpente de l'identité culturelle pour l'individu, les groupes et les peuples. C'est à ce titre que le droit de parler la langue maternelle ne peut être perçu que comme un droit fondamental de l'homme car « *Chez tout être humain, existe le besoin d'une langue identitaire.*»⁵

La langue est considérée comme l'expression de la personnalité, du groupe et l'expression de son identité, selon sa culture propre; à telle enseigne que lorsqu'une personne dit qu'elle est Algérienne, Nigérienne ou autre, elle se définit comme étant membre d'un groupe culturel particulier qui utilise une langue particulière. Cette définition de l'identité est primordiale parce qu'elle renforce la personnalité de l'individu en consolidant sa présence au sein du groupe auquel il appartient ; partager une langue donne plus de force aux liens qui rattachent l'individu aux autres membres qui relèvent de sa culture.

Pour un aménagement judicieux des langues étrangères en Algérie, et a fortiori le français, le politicien comme le linguiste devraient s'interroger sur la modalité de concilier les susceptibilités d'une communauté en lui définissant la finalité d'un projet d'enseignement de la langue française qui permettrait de conserver son identité arabo-musulmane.

Ainsi, enseigner la langue française à l'enfant algérien n'implique pas son déracinement, mais une façon de lui apporter un plus culturel dans son apprentissage et sa formation. Cela ne conduit pas non plus à la négation de ses valeurs intrinsèques, des repères moraux, sociaux et culturels qui ont façonné sa personne ; d'autant plus si l'enseignement est conçu et réalisé en harmonie avec le catalyseur socioculturel de l'apprenant. Il peut s'agir en effet d'une tâche délicate consistant à promouvoir une culture dans un milieu différent. Il sera nécessaire éventuellement de s'arrêter de temps à autre et observer sur ses propres élèves les effets bouleversants des idées occidentales lorsqu'on les déverse brusquement dans des esprits qui, jusque dans leurs profondeurs secrètes, restent modelés par leurs traditions.

Et là on invitera le pédagogue de la langue française avec ses nombreuses et

⁵ MALOUF A. : « *Les identités meurtrières* », Paris, Bernard Grasset et Fasquelle, (1996). 211pages ; p 173.

diverses facettes d'humaniste et de moraliste à chercher à comprendre chez l'apprenant ce qui le fait différent de la culture française et ce qui l'unit à la commune humanité : c'est-à-dire faire en sorte d'assurer une harmonie entre deux espaces culturels différents qui trouveront leur bien-être dans une entente mutuelle saine et sereine, sans clamer l'apologie de l'une, ni verser dans une diatribe pour l'autre.

Après que le peuple algérien eut conquis son indépendance et pris place dans le concert international des nations, il lui est apparu une nouvelle vision définissant sa langue comme étant le pilier central de son identité culturelle et principale formatrice du développement.

Ceci fait que la langue française est perçue par certains élèves comme un « *bourreau* » qui viendrait leur arracher ce qu'ils gardent jalousement au fond d'eux-mêmes, à savoir leur identité culturelle⁶, constance perçue et intégrée comme une réalité sociale, une expression de leur nation et de leur classe, et, comme telle, chargée d'une affectivité inconsciente et d'autant plus prégnante qu'elle les « possède » malgré eux. Une identité qu'ils sont en droit de protéger et qui ne peut s'affirmer qu'à travers leur langue maternelle.

Le peuple considère sa langue comme la seule valable parce qu'il s'y exprime tout entier. Le langage spontané de l'enfant exprime une double situation : sociologique et psychologique, référant à sa classe sociale, à son milieu familial et surtout culturel.

Il s'agit en fait, non pas de précipiter dans l'imitation de l'Occident à travers l'enseignement d'une langue, mais de faire apprécier la culture véhiculée par cette langue: appréhender les schèmes culturels de l'Autre et concevoir ses propres schèmes dans la langue française. Ceci ne saurait se faire sans difficultés, car pour une société comme l'Algérie, ancrée profondément dans le sacré, il semble assez problématique d'accepter le différent et la différence. C'est pourquoi le tact, le savoir faire et les compétences de l'enseignant seront d'un grand secours.

Derrière tout acte d'enseignement, nous ciblons des objectifs définis et consignés, d'abord dans des instructions officielles, puis dans un programme élaboré par la tutelle pédagogique, et enfin dans un texte qui est le support principal de cet acte.

Ces objectifs pourront être d'ordre social, politique, linguistique, pédagogique,

⁶ Résultat d'une enquête faite dans le cadre de mon magistère

ou tout simplement culturels. Chaque texte est porteur d'un message que nous voudrions transmettre.

Chaque langue, en tant que vecteur de l'identité culturelle d'un individu, d'une population ou d'une communauté, ne pourrait échapper à son rôle premier: celui de la transmission de valeurs socioculturelles de ce groupe ou de cette société.

Dans ce rôle, nous ne privilégier une langue par rapport à une autre car elles convergent toutes vers le même but et elles donnent toutes une mesure dimensionnelle à leur enseignement et si leurs espaces culturels sont pluriels, variés et divers, et parfois forcément différents les uns des autres, elles s'accordent sur le but qu'elles s'assignent, à savoir celui de diffuser des éléments civilisationnels propres à chacune d'elles.

Le rôle de l'enseignant serait de faire comprendre et accepter la différence à l'apprenant et par conséquent de le placer dans une situation de curiosité, vecteur de tout apprentissage, et par là de réceptivité, de la culture de l'Autre.

L'apprentissage des langues n'est purement et simplement qu'un moyen de déceler les différences dans les formes de réflexion et la diversité dans la vision des aspects socioculturels. C'est un processus multifonctionnel car il permet non seulement de découvrir une langue et sa culture mais également d'intégrer les différences dans leurs formes.

Nous formulons l'hypothèse que plus l'élève, ou tout apprenant, découvrira les subtilités et secrets de cette culture, mieux il percevra cette différence et plus claire sera la lecture qu'il fera de sa propre culture.

L'internationalisation de la vie fait que l'apprentissage des langues étrangères devient une nécessité. Aujourd'hui, plus que dans les années passées, nous assistons à une véritable remise en question des méthodes d'enseignement des langues étrangères.

Le moment semble donc favorable à une réflexion approfondie sur cette problématique.

Il s'agit tout d'abord de tenter de définir tout ce que l'on entend aujourd'hui par *dimension culturelle*, il importe ensuite d'étudier les moyens qui permettent la prise en compte de cette dimension culturelle dans la classe de langue en insistant bien entendu sur le choix de supports appropriés permettant de découvrir la culture de l'Autre, il s'agit, enfin, de définir comment la dimension culturelle de l'apprentissage est présente

chaque fois que les élèves sont amenés à utiliser une langue étrangère, à l'intérieur et hors de la classe de langue.

L'enseignement scolaire des langues vivantes se propose d'amener l'élève à se construire des compétences de compréhension et d'expression, à l'oral comme à l'écrit.

Cependant la question qui se pose est principalement de savoir comment passer d'un savoir à un savoir-faire, comment passer d'un savoir littéraire à la connaissance des caractéristiques de la vie quotidienne d'un pays, et enfin comment prendre en charge, dans l'enseignement des langues étrangères, cette composante culturelle qui nous paraît être une condition sine qua non pour un apprentissage efficace ?

L'objectif majeur de cette recherche vise une étude approfondie du processus d'enseignement/apprentissage dans quelques situations didactiques à travers lesquelles il s'agit de voir comment la dimension culturelle est prise en charge, et ce, en amont et en aval dans trois discours différents :

- Le discours officiel, dans ses composantes référentielles (instructions officielles) et pédagogiques (programmes et guides d'accompagnement) ;
- Le discours didactique, autrement dit le discours véhiculé dans les espaces textuels et graphiques du manuel scolaire ;
- Le discours pédagogique, celui des enseignants et des élèves.

Le choix des outils méthodologiques utilisés, est fonction des objectifs poursuivis et des hypothèses retenues. La réponse à ces interrogations passera nécessairement par leur mise en évidence, et ce, par le biais :

- d'une analyse circonstanciée des instructions officielles et du programme de 1^{ère} AS ;
- d'une étude analytique des textes proposés dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS Lettres,
- de questionnaires ; l'un élaboré pour les enseignants et l'autre pour les élèves,
- d'entretiens avec les enseignants du niveau observé et les inspecteurs de l'enseignement secondaire,
- d'une observation en situation.

Notre réflexion sera organisée autour de trois parties.

La première consistera à montrer, de façon générale, la dimension relationnelle qui existe entre la langue et la culture. Pour cela, et afin que le travail soit plus clair, il nous a semblé essentiel de définir les différents concepts utilisés tout au long de cette recherche. Trois points essentiels seront abordés dans cette étape :

Dans un premier temps, il s'agira de réfléchir sur la relation entre la langue et la culture comme un processus dynamique de construction sociale ; puis les concepts de culture, d'inter culturalité, et la notion de pluralité chez le sujet apprenant seront abordés.

Dans un second temps, il importera d'expliquer le statut de la langue française en Algérie, en passant par la langue maternelle et les différentes manifestations du français dans la société algérienne.

Enfin, dans un troisième temps, il nous a semblé important de parler de l'enseignement du français à travers une étude diachronique des instructions officielles.

La deuxième partie sera consacrée à l'analyse du discours officiel et celle du discours didactique.

Dans le premier chapitre, les valeurs véhiculées par le « *Référentiel des programmes* », la notion de modernité citée dans ce document en passant par celle de l'universel que permet l'enseignement/apprentissage de la langue française feront l'objet d'un premier point. Le deuxième point sera consacré aux principes directeurs véhiculés par le programme de la langue française de 1^{ère} AS ainsi que de la notion du rapport à l'Autre préconisée par ce même document: comment est-elle perçue ? Par quels termes elle est introduite ? Et comment s'organise cette prise en charge ?

Le second chapitre sera consacré au manuel scolaire. Notre objectif n'est pas d'opérer une analyse du manuel en lui-même, mais plutôt de faire une critique des textes proposés par cet ouvrage. A travers cette analyse, il s'agira de voir si ces derniers véhiculent réellement la culture de l'Autre, à savoir la culture française, comment elle entre en relation avec la culture de soi, à savoir la culture de l'apprenant, l'apport de

l'iconographique dans l'apprentissage de cette langue et le choix opéré dans les références bibliographiques.

La troisième partie, divisée en trois chapitres, sera consacrée à l'évaluation des connaissances des enseignants sur la culture étrangère et l'enseignement interculturel ainsi qu'à l'inventaire des représentations des élèves concernant cette même culture, la langue qui la véhicule et les personnes qui la portent.

Le premier chapitre sera réservé à l'analyse des deux enquêtes, ainsi qu'à celle des entretiens réalisés avec les enseignants.

Quant au deuxième chapitre, il sera destiné aux notions de valorisation et de dévalorisation de la culture de l'Autre ainsi qu'aux connaissances culturelles que doit avoir un apprenant de langue étrangère.

Le troisième et dernier chapitre sera entièrement consacré à la nouvelle vision que revêt aujourd'hui l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, à savoir : la vision interculturelle.

Première partie :

**LA LANGUE ET LA CULTURE :
UNE RELATION DYADIQUE**

Introduction

Le cours de langue constitue sans nul doute 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, en bref, d'autres visions du monde

Pour Myriam Denis,¹ *apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture*. Selon Lambert, cité par Claes ;

«... l'acquisition d'une langue peut être considérée comme une série de barrières à franchir, avec la langue et la culture comme barrières principales.»²

Les résultats de l'enquête³ que nous avons menée auprès des enseignants et auprès des élèves révèlent que ce qui est surtout ciblé en classe de langue c'est la maîtrise de la langue dans sa seule dimension linguistique. La dimension socioculturelle quant à elle est mise à l'écart et n'est abordée qu'accidentellement. Concernant leur conception de l'apprentissage culturel de la langue française, les enseignants sont restés très évasifs. D'aucuns disent qu'apprendre la culture véhiculée par la langue n'est ni nécessaire ni obligatoire pour la maîtrise de cette langue. D'autres se défendent en expliquant que les élèves ne s'y intéressent pas car ne posent aucune question quant à cette dimension. Les résultats de l'enquête⁴ faite auprès des élèves montrent pourtant le contraire.

Nous partons du principe que l'apprentissage de la culture doit être intégré dans l'apprentissage de la langue : assimiler une langue, c'est aussi assimiler sa culture. Les langues sont le moyen par excellence nous permettant de communiquer ; cependant, au-delà de la composante linguistique de la communication, n'y a-t-il pas une composante socio culturelle ?

¹ DENIS M., « *Former les enseignants à l'interculturel* », In Dialogues et cultures n°44, 2000, p. 62.

² Claes M.T., « *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité* », In www.franparler.org/articles/interculturel_claes.doc .

³ Enquête analysée et commentée dans le chapitre III.

⁴ Idem.

On entend souvent cette phrase sous forme de sentence : « *perdre sa langue, pour un peuple est une terrible aliénation culturelle* ». Les arguments ne manquent pas pour expliquer un tel jugement. A la suite des travaux du linguiste B. L. Whorf⁵ nous soutenons que la langue ne peut être réduite à un code mécanique et désincarné; elle est en un mot la culture. Par ailleurs, il est indéniable que la langue affecte la cognition, et ce de façon déterminante

⁵ Pour Worf « *chaque langue est un vaste système de structures différent de celui des autres langues dans lequel sont ordonnés culturellement les formes et les catégories par lesquelles, l'individu, non seulement communique, mais aussi analyse la nature, aperçoit ou néglige tel type de phénomène ou de relations dans lesquelles il coule sa façon de raisonner, et par lesquels il construit l'édifice de sa connaissance* » In *Language, Thought and Réality*, Chapman et Hall, p. 252.

Chapitre I

Rôle de la culture

dans l'enseignement des langues

Enseigner une langue est pensé dans son essence comme une activité culturelle. Enseigner une ou plusieurs langues, c'est éduquer à une diversité linguistique, et par là culturelle. De plus, l'éducation à la diversité linguistique et culturelle est une éducation au dialogue et à la tolérance, et favorise la communication interculturelle ; c'est...

« Faire naître la tolérance et la compréhension vis-à-vis d'autres peuples [...], sans un tel guide, l'étude de la culture dans l'enseignement des langues étrangères ne peut pas assumer le rôle éducatif qui lui est propre et qui valide la proposition selon laquelle l'enseignement des langues étrangères contribue de façon essentielle au développement personnel des élèves et à leur éducation »⁶

⁶ Byram M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier et Didier, 1992, p.39.

1- La culture, une composante essentielle dans l'apprentissage d'une langue

Dans une perspective interculturelle, l'enseignement d'une langue étrangère exige la prise en considération des éléments historiques, géographiques et ethniques. Il n'est plus possible que les élèves (apprenants) réfléchissent à leur « *vivre ensemble* » de manière « mono- culturelle ». On peut supposer incontournable qu'ils s'ouvrent aux « Autres », à l'altérité, au dialogue ; qu'ils s'intéressent aux métissages culturels et qu'ils comprennent que le monde dans lequel ils vivent est un monde à partager, un « village ».

Parler de dimension culturelle dans l'enseignement d'une langue en général et d'une langue étrangère en particulier est un fait tout à fait conséquent puisque cette dimension est derrière toute pratique langagière. La relation langue-culture est si étroite qu'elle constitue les deux faces d'une même pièce, ou mieux, d'une même page. « *Comment peut-on enseigner une langue étrangère, sans la rattacher à son socle culturel, sans la référencier dans son réseau culturel ?* » s'interroge Martine Abdallah-Preitcelle⁷. L'auteure plaide pour une éducation interculturelle, affirmant que dès qu'il y a un Autre, nous sommes dans l'hétérogénéité et il convient donc de développer cette prise de conscience et d'activer des démarches pédagogiques dans ce sens. L'enseignement de la culture est, sous-jacent à la pratique scolaire quotidienne de la langue cible.

Le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture ; « *C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle* », ajoute Martine Abdallah- Preitcelle.

Nous conviendrons aussi avec Geneviève Zarate⁸ qu'on ne peut pas apprendre une langue en évacuant la culture. La représentation que nous avons de celui qui parle la langue que nous avons à apprendre influence considérablement l'apprentissage. Il

⁷ Abdallah-Preitcelle M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996 Voir aussi Abdallah-Preitcelle M., Porcher L., *Éducation et Communication interculturelle*, Paris, 2001, PUF, coll. « Éducation et formation ».

⁸ Zarate G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette Français langue étrangère, coll. « *F. Recherches et applications* » 1986.

convient d'en prendre conscience et de développer des pistes pédagogiques dans ce sens, ce que propose l'ouvrage de Zarate.⁹

Apprendre une langue étrangère signifie « *sortir de son monde* », quitter tout ce qui semble naturel et rassurant, s'ouvrir à d'autres mentalités et à d'autres valeurs.

L'enseignement d'une langue étrangère consiste par conséquent à s'affranchir des limites de son environnement culturel originel. L'équilibre social est bel et bien assuré par l'appropriation d'une culture par une communauté donnée :

*« La culture est un élément intrinsèque de la stabilité individuelle et communautaire de notre amour propre et de notre capacité à comprendre le monde qui nous entoure. C'est la manière dont notre communauté exprime sa culture qui forge notre personnalité et nous donne nos connaissances. »*¹⁰

Un des besoins d'un apprenant d'une langue étrangère est, fondamentalement, de connaître la culture véhiculée par cette langue. Cette connaissance est nécessaire à l'apprentissage de la langue, comme la connaissance de cette dernière est nécessaire à l'accès à la culture. C'est grâce à ce lien interculturel¹¹ que les apprenants réalisent l'altérité comme une ouverture sur soi et sur autrui. Tout apprentissage suppose une inclusion et un accueil, nous affirme Michel Serres¹². C'est l'assimilation en soi de l'Autre qui devient partie intégrante de moi-même. Cela n'est possible qu'à travers l'éducation dont l'idéal serait, toujours d'après Serres, l'ouverture à toutes les altérités.

L'apprentissage des langues permet de « *voir* » les différences dans les formes d'expressions du monde. La vision n'est pas une, mais multiple ; elle réalise plusieurs acceptions de la culture. Ce processus est multifonctionnel dans le sens où il permet non

⁹ Zarate G., *Représentations de l'étranger et Didactique des langues*, Paris, Didier, coll. CREDIF essais, 1993.

¹⁰ Conférence du CAP, 11-13 octobre 2002. www.incd.net/docs/CapeTownDeclarationF.htm. Trois jours de discussions qui ont regroupé 186 délégués de 37 pays autour du thème « *Favoriser la diversité culturelle et le développement: stratégies locales, nationales et mondiales* ».

¹¹ Interculturel ou interaction entre les cultures ; c'est également l'échange et la communication à travers lesquels l'élève accepte la réciprocité culturelle. Le préfixe « inter » suggère l'interaction, le partage, la complémentarité, la reconnaissance de la culture de l'Autre. En d'autres termes nous pouvons voir l'interculturel comme une manière d'être, une vision du monde et des autres ; c'est tout-à-fait le contraire de l'ethnocentrisme.

¹² Rencontre avec Michel Serres. A propos de la parution de son livre en 1993, l'Hebdo avait interviewé l'auteur de « *La légende des Anges* » In www.edu.ge.ch/CPTIC/publications/formntic/vert08.html -

seulement de découvrir une langue et sa culture mais également d'intégrer les différences dans sa propre culture. Nous savons que les cultures sont socialisées, c'est-à-dire que chaque société possède la sienne propre et qui est différente de celles d'autres sociétés. Chacune s'est construite à sa façon, charriant une manière spécifique de penser, de voir, de ressentir et d'être. L'apprentissage d'une langue nous met face à cette différence et à cette altérité qu'il est bénéfique d'intégrer, puisque l'éducation à la tolérance et à la paix dépend en grande partie de cette capacité d'intégrer l'Autre avec ses spécificités et ses particularités. C'est pour cela que :

« Tout enseignement/apprentissage des langues est ainsi mis en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, rythmes et habitudes, d'autres paysages, d'autres mémoires »¹³

L'individu s'émancipe et son épanouissement se fait grâce à cette altérité qui tend à percevoir l'Autre comme l'autre de soi. Ignorer la culture de l'Autre ou la rejeter par convictions religieuses ou idéologiques ne peut qu'engendrer des formes extrêmes, telles que le racisme et la violence.

Aujourd'hui, la mondialisation touche de manière significative la vision traditionnelle des échanges entre les peuples, et, entre autres, celles liées aux identités culturelles et aux modes de penser et d'agir. L'introduction du plurilinguisme, est devenu l'une des tendances mondiales de l'éducation. C'est pour cette raison qu'il est devenu impératif d'inscrire au nombre des objectifs des programmes éducatifs algériens, *« l'information objective sur les cultures et les civilisations »¹⁴*. La mondialisation a permis à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères de se redéployer. Ce dernier doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, et de s'ouvrir à d'autres cultures.

Il est ainsi clair que la portée culturelle et civilisationnelle d'une langue ne peut être ignorée, mais saisie à travers son apprentissage.

Les nouveaux programmes, aujourd'hui, ont pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et

¹³ Beacco J-C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 2000, p. 15.

¹⁴ Référentiel des programmes p. 11.

active des apprenants par le développement de leur esprit critique, de leur jugement, de l'affirmation de soi. C'est pourquoi l'on pense que si :

« ...l'enseignement des langues entend jouer un rôle véritable dans l'éducation des élèves en tant que citoyens de civilisations avancées, il faut mettre davantage l'accent -et non l'inverse- sur l'évaluation de l'évolution de la perception des élèves et de leurs attitudes vis-à-vis d'autres cultures, et aussi de la leur. »¹⁵

Ainsi vu, l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite plus à la seule connaissance de la langue en tant que moyen de communication, ni à la faculté de transmettre des messages et des informations. Il devient le moyen pour l'apprenant de se libérer de son monde et d'entrer dans un monde complètement nouveau pour lui :

« Cette vision bilingue [acquise à travers l'apprentissage d'une autre langue], si elle est exploitée, permet aux élèves de parvenir à une perception du monde plus approfondie, à un vécu d'une autre dimension. »¹⁶

Le rôle de la culture dans l'apprentissage d'une langue, n'est plus à démontrer. Comprendre l'Autre et accepter de le rencontrer dans sa culture est le défi que doit s'imposer, avec l'aide de l'enseignant, tout apprenant de langue étrangère. Cette rencontre n'est possible que si un véritable travail est fait de l'intérieur par l'élève. Accepter de rencontrer l'Autre dans sa culture, c'est accepter aussi, de le recevoir dans sa propre culture et accepter le regard qu'il peut en avoir.

Il convient, de prime abord, de définir le terme « **culture** » avec l'ensemble de ses facettes. Commençons par celle donnée dans le « *Dictionnaire de didactique du français* » langue étrangère et seconde qui la définit comme étant :

« ... un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social qu'une personne individuelle ; c'est la capacité de faire des différences »¹⁷

¹⁵ Byram M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier et Didier, 1992, p. 31.

¹⁶ Idem p. 32.

¹⁷ *Dictionnaire de didactique du français*, sous la direction de Jean Pierre Cuq, éd. Jean Pencreac'h, Clé international, Paris 2003.

C'est ce qui permet à un être humain de faire des distinctions entre ses propres valeurs et celles des autres, d'être capable de s'insérer et de s'intégrer dans un groupe spécifique. La culture, d'une manière générale, est pensée comme étant un ensemble de savoirs et de pratiques partagés et transmis par les membres d'une communauté linguistique.

Qu'est-ce donc sinon un univers de symboles intégrés en une structure spécifique et que le langage manifeste et transmet ?

Phénomène exclusivement humain, la culture, est entièrement symbolique. Elle se définit comme un ensemble très complexe de représentations organisées par un code de relations et de valeurs : traditions, religions, lois, politique, éthique, arts, qui imprègne l'homme dans sa conscience la plus profonde et dirige son comportement dans toutes les formes de son activité.

Par la langue, l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme. Or chaque langue et donc chaque culture met en œuvre un appareil spécifique de symboles en lequel s'identifie chaque société.

« La diversité des langues, la diversité des cultures, leurs changements font apparaître la nature conventionnelle du symbolisme qui les articule. C'est en définitive le symbole qui noue ce lien vivant entre l'homme, la langue et sa culture. »¹⁸

Jean Pierre Warnier, lui, définit la langue comme *« la boussole d'une société, sans laquelle ses membres ne sauraient ni d'où ils viennent, ni comment il leur convient de se comporter. »¹⁹*

Il ajoute à ce sujet en précisant que :

« La culture comme boussole ne dicte pas la route à suivre. Par contre, elle permet de la suivre avec constance. C'est une capacité à mettre en oeuvre des références, des schèmes d'action et de communication. C'est

¹⁸ Benveniste E., *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris, 1966.

¹⁹ Warnier J.-P., *La mondialisation de la culture*, éd. La découverte, Paris, 2004, p. 5.

un capital d'habitudes incorporées qui structure les activités de ceux qui le possèdent C'est ce qui permet à un Esquimau, à un Parisien ou à un Pygmée d'établir un rapport significatif entre les choses et les personnes, et de ne pas partir à la dérive dans le monde qui l'entoure »²⁰

Aussi, en partant de ces deux définitions, nous considérons que la culture est ce qui nous permet de distinguer entre telle chose et telle autre, ou ce qui nous distingue de tel groupe social ou de tel autre. C'est aussi ce qui nous permet de nous orienter et de conditionner notre comportement :

« ... sur le plan individuel, la culture propose à chaque individu, de manière plus ou moins libre ou contraignante, des modèles auxquels il se conformera ou s'opposera, mais auxquels il se référera en tout cas pour affirmer sa personnalité, et qui lui permettront de s'associer à d'autres qui partagent les mêmes options, la même culture spécifique. »²¹

La culture serait donc un ensemble de comportements acquis au fil des temps par un ensemble de personnes unies par une tradition commune. Elle est le mode de vie d'une société. La culture peut s'inscrire et trouver toute sa plénitude dans un tableau de peinture ou dans un espace culinaire ou tout simplement dans les faits et gestes qui trouvent leurs racines profondes dans les fins fonds des temps. Elle se manifeste dans le contexte global d'une société donnée avec sa vision propre du monde.

Elle est peut-être, tout simplement, la résultante d'une série de contraintes continues et auxquelles un groupe doit répondre afin de s'adapter à son environnement. La culture nous conditionne, nous impose des repères et nous met dans un carcan aux contours bien définis et dont il est difficile de se libérer. La culture est surtout ce qui constitue le fonds de chaque société avec sa langue ou ses langues, ses mœurs et ses traditions, sa mosaïque d'ethnies avec toutes leurs composantes raciales, linguistiques et confessionnelles.

²⁰ Idem.

²¹ Defays J.M., *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*, éd Pierre Mardaga, Belgique, 2003, p. 69.

Mille facettes de cultures, mille manières de manifestations et mille façons de les transmettre. A travers une partition musicale, un tableau de peinture ou un poème, nous percevons le génie et la grandeur culturelle d'une société ainsi que son raffinement

Dans le monde de l'Afrique noire par exemple, cette manifestation culturelle est toute autre. Ici, la tradition et la transmission orale y avaient seul droit de cité et nous percevons clairement ce phénomène à travers ses contes et ses musiques. Manifestations culturelles aussi vieilles que le temps, transmises à travers les siècles aux nouvelles générations malgré un déracinement total, elles ont survécu contre vents et marées, grâce à une oralité dont seule la tradition africaine noire est capable. Le blues et le jazz, paroles et chansons, en sont les témoins vivants même loin de leur terre d'origine. Ils sont l'expression d'une culture transmise par un chant libre de toute contrainte, où l'improvisation est maîtresse et où la voix du noir africain se transpose aux instruments musicaux avec une aisance déconcertante de même que le tam-tam trouvait autrefois toute son expression dans les battements des mains et des pieds de ce même noir dans son Afrique natale.

Les cultures bougent et évoluent à travers le temps et l'espace. Cependant : « *La culture, quelle que soit la définition qu'on en donne, c'est le sujet individuel qui la vit, l'incarne, la porte, est traversée par elle et, par là même, la rend vivante.* »²²

De même, ce sont les personnes qui permettent aux cultures de se rencontrer, et cette rencontre entre les cultures peut engendrer différentes réactions qui peuvent être négatives débouchant sur un sentiment de rejet, ou positives entraînant un phénomène d'adaptation. R. Basdide nous rappelle que « *ce ne sont jamais les cultures qui sont en contact mais des individus* »²³ entraînant ainsi, le phénomène d'acculturation.

*« L'acculturation est un ensemble de phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des modifications dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes. »*²⁴

²² Abdellah-Preteille Martine, Louis Porcher, *Education et communication interculturelle*, éd. PUF, 2001, 2^{ème} édition, p. 57.

²³ Basdide R., *Anthropologie appliquée*, Paris, Payot, 1971, p. 98.

²⁴ *Acculturation*, in fr.wikipedia.org/wiki/Éducation.

Pris dans ce sens, l'acculturation ne revêt pas nécessairement un caractère négatif, mais devient un phénomène naturel qui résulte de tout contact entre personnes de cultures différentes. Martine Abdellah-Preteille, affirme que « *tous les individus, à des degrés divers sont endoculturés et acculturés, car ils sont tous insérés dans des situations de contacts* »²⁵. L'acculturation en ce sens, ne concerne pas seulement la transformation des cultures minoritaires ou dominés au contact d'autres cultures qu'on identifie comme supérieures (bien qu'il n'y ait aucune culture qui soit supérieure à une autre, mais des cultures dominantes), mais se préoccupe aussi de l'impact de ces cultures minoritaires sur la culture dite « supérieure ».

Naturellement chaque culture va essayer de trouver un moyen d'expression pour transmettre ce qu'elle possède au plus profond d'elle-même, et bien entendu, la langue reste l'outil principal et privilégié dans cette transmission et l'écriture devient l'apanage d'un monde sorti de l'état primaire pour se transposer dans un autre, évolué et hiérarchisé.

Dans cette évolution, l'écriture va s'impliquer pleinement dans différents domaines: linguistique, anthropologique, sociologique, psychologique, géopolitique, historique, économique et bien d'autres. Elle s'épanouira et demeurera le principal outil véhiculaire de ces connaissances et, par conséquent, de la culture de la société qui l'utilise.

Il existe conséquemment un lien indissociable entre toute langue et la culture qu'elle est sensée véhiculer ; dans le cas contraire, la langue perdrait toute son âme car elle ne pourrait exister et être parlée si elle ne charriait pas la foule d'idées et de concepts, de valeurs et de repères qui viennent tous se fondre dans ce même creuset qui caractérise sa culture. Cette dernière deviendra par la suite la gardienne des valeurs de cette langue et l'image fidèle de la société ou du groupe qui la parle.

Les langues véhiculent savoir et identité ; identité linguistique et culturelle. C'est peut-être le problème des pays qui ont été colonisés car la culture devient alors un facteur dominant dans le processus de libération et dans la promotion de l'identité culturelle. Celui-ci s'inscrit avant tout dans l'utilisation de la langue maternelle et le

²⁵ Martine Abdellah Preteille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, PUF, 2004, 3^{ème} édition, p. 46.

rejet de toute forme de compromis avec la culture étrangère dont la langue fait partie intégrante. S'il y a rejet, il ne pourrait être propre aux enfants algériens uniquement mais c'est un phénomène qu'on soupçonne dans toutes les sociétés qui ont connu ou/et qui ont subi une oppression coloniale, car dès que les peuples ont recouvré leur indépendance et ont conquis leur place parmi les nations du monde, ils eurent la conviction que la langue était la poutre maîtresse de leur identité culturelle.

Il est indéniable qu'un peuple qui parle sa langue maternelle fait avant toute chose une œuvre de libre créativité. Il l'utilisera comme instrument dans cette créativité car c'est le moyen qui lui permet de s'exprimer et d'exprimer ses sentiments. Il l'utilisera d'une façon naturelle sans fard ni artifice parce que le creuset de sa culture s'est fait par cette langue. La langue maternelle est l'un des paramètres fondamentaux de l'essence même de l'individu ; donc il n'éprouve aucune difficulté à l'utiliser dans un domaine ou dans un autre. Chaque langue véhicule une vision du monde qui lui est propre et les mots qui la composent renvoient à des notions et des idées qui ordonnent et agencent de manière particulière sa réalité.

Ainsi, en réapprenant sa langue maternelle, l'individu se réapproprie une vision et un système de valeurs commun à toute sa communauté. Et surtout la parole redevient le moyen par excellence pour communiquer avec l'Autre, dans un contexte d'égalité. Or, *« la parole, nécessairement humaine, est transmise par la culture, à travers une langue donnée, qui constitue la langue maternelle de chacun. »*²⁶

Cependant ce qu'il faut savoir, c'est que :

*«... l'identité culturelle [dont la langue constitue le socle] se définit dans le temps et dans l'espace car les valeurs qui la déterminent ont un caractère dynamique, évolutif dans le temps.»*²⁷

L'identité culturelle est en ce sens toujours en construction et jamais achevée.

²⁶«En apprenant sa langue maternelle n'apprend-on qu'à parler ? » In membres. lycos. fr/ docdeath59/ philo% 20sujet%20n1.ht

²⁷Sangare Mahamadou, *Les langues locales et l'identité africaine* In. www. kanjamadi. com/ mahama ds angare . html -

2. Culture de soi / culture de l'Autre

L'à priori qui pèse sur l'enseignement de la langue française en Algérie est que celui-ci serait structuré par un ensemble de schèmes culturels judéo-chrétiens dans tous les domaines ; littéraires, tenues vestimentaires, art culinaire, affiches publicitaires,

De par leur situation géographique et de par leur histoire, l'Algérie et la France doivent partager un passé à la fois objet de conflits et en même temps de désirs de rapprochement, voire de pacifisme culturel. Ce passé ne peut qu'influer sur la réalité du formel et de l'informel algérien, réalité double qui trouve une partie de ses racines dans la mouvance coloniale et post-coloniale.

L'Histoire raconte qu'en 1830, la France colonise l'Algérie en mettant fin à la domination de l'Empire Ottoman. La langue française s'est dès lors imposée dans tous les domaines de la vie: commerce, administration, enseignement, affichage public etc. Un peu plus tard, en 1938, l'arabe, langue du peuple colonisé, va être proclamé langue étrangère.

Le projet colonial avait alors pour objectif de réussir l'assimilation totale des autochtones, niant à ces derniers toute identité linguistique et culturelle, ainsi :

« La politique de négation du colonisé se voit donc renforcée par l'annulation de l'école et de sa langue institutionnelle, l'Arabe qui aboutit à un appauvrissement culturel considérable sinon à la déculturation organisée. »²⁸

Partant, pour asservir le peuple algérien, il fallait à tout prix l'éloigner de l'école qui était le seul lieu où la culture de cet autochtone était mise en exergue et la seule institution où il s'initiait à la langue arabe classique en apprenant le Texte Sacré. Cette politique du néant et de l'anéantissement s'est nourrie de ce mépris qu'avait le colonisateur français pour la culture de ce peuple colonisé et qui a tout fait pour l'en éloigner jusqu'à « l'essoucher » complètement.

²⁸ Bensalah K., « Arabisation, développement psychosociologique du phénomène d'arabisation à travers la formation sociale algérienne », cité par Taleb Ibrahim K., In Les Algériens et leur(s) langue(s), Alger, El Hikma, 1995, p. 74.

L'idée première était d'éloigner le dit autochtone de l'école coranique, lieu où il pratiquait sa langue et sa culture, car ce peuple, comme le déclare la *Charte d'Alger* se considère comme :

« ... un peuple arabo-musulman. En effet, à partir du VIII^e siècle, l'islamisation et l'arabisation ont donné à notre pays le visage qu'il a sauvé jusqu'à présent. »²⁹

L'arabisation et l'islamisation ont façonné l'identité algérienne actuelle. L'identité arabe se confond avec celle de l'Islam, et ce pour des raisons historiques et géographiques. D'autant plus que l'imaginaire populaire algérien est nourri par ces images fastes du conquérant arabo-musulman qui serait venu leur apporter le salut et la civilisation de la grande Umma³⁰, la nation, au sens musulman du terme.

Dans la charte d'Alger, il est stipulé que :

« Au VII^e siècle, la rapidité et la profondeur du processus d'islamisation et d'arabisation qui commence ne peut s'expliquer que par le rôle libérateur de cette religion et de cette civilisation nouvelle qu'un peuple aussi combatif n'aurait pas acceptée si elles ne lui apportaient libération, promotion sociale, enrichissement culturel, prospérité et tolérance. Le caractère arabo-musulman demeure ainsi, le fondement de la personnalité algérienne. »³¹

Ce projet, lié à l'interdiction de l'enseignement de la langue arabe et aux tentatives de désislamisation de la société algérienne, répondait à une stratégie

²⁹ La « *Charte d'Alger* »

³⁰ Ceci se rapporte à la communauté des croyants musulmans. Comme concept théologique, la umma est censée dépasser l'appartenance ethnique, la nationalité et la classe : tous les musulmans sont censés être les membres totalement égaux de l'Umma. D'ailleurs, une croyance veut que toute l'humanité ait été en même temps umma, un groupe uni, jusqu'à ce qu'elle soit tombée dans la division de la désobéissance : (atheism.about.com/library/glossary/islam/bldef_ummah.htm)

Umma (de l'arabe : أمة) est une communauté ou une nation arabe de signification de mot. Il est utilisé généralement pour signifier la nation collective des états islamiques ou (dans le contexte de l'islamo-arabisme, toute la nation arabe. Dans le contexte de l'Islam, la 'umma (mot souvent écrit 'ummah) est employé pour signifier l'ensemble de la communauté des croyants (*Al-mu'minin d'ummat*), et, ainsi le monde islamique en totalité.

³¹ La *Charte d'Alger*.

coloniale, à une manœuvre de guerre, une hégémonie idéologique qui reniait chez l'autochtone sa composante linguistique.

Comme le souligne ce passage de Bennaoun, toute une stratégie offensive est mise en œuvre par l'autorité coloniale pour dé-culturaliser le peuple algérien :

« ...nous avons réduit les établissements (scolaires), laissé tomber les écoles, dispersé les séminaires. Autour de nous les lumières sont éteintes...nous avons rendu la société (algérienne) beaucoup plus misérable, plus ignorante qu'elle n'était avant de nous connaître. »³²

Cette procédure n'a abouti qu'à enclencher des guerres et à nourrir des sentiments de haine et de rejet. Il s'agit d'un rejet de l'Autre avec tout ce qu'il intègre comme références ethnico-linguistiques :

« L'usage de l'aliénation culturelle comme arme de domination est vieux comme le monde; chaque fois qu'un peuple en a conquis un autre, il l'a utilisée. »³³

L'Algérien tentait de combattre l'occupation française afin de récupérer ce qu'il considérait comme le socle même de son identité, à savoir sa langue et sa religion, et par, là sa culture. Il voyait la présence française comme une entrave à sa reconstitution communautaire constituée par sa culture arabo-berbéro-musulmane :

« Le Maghrébin est conscient et convaincu d'appartenir à une terre commune, à une société façonnée par l'histoire et reposant sur des traditions communes ; cette « communauté » s'est formée et renforcée autour d'une revendication nationale, contre la présence de la France en Afrique du Nord. »³⁴

³² Bennaoun M., cité par Taleb Ibrahim K., In Les Algériens et leur(s) langue(s), Alger, El Hikma, 1995, p. 74.

³³ Cheikh Anta Diop, *Nations nègres et culture*, Ed. Présence Africaine, 1979, p. 15.

³⁴ Legras Michel, *La littérature francophone du maghrèb*, In [www .webletter .net/spip/ article .php3?id_aeticle=35](http://www.webletter.net/spip/article.php3?id_aeticle=35)

Malgré cette tension entre dominant et dominé, la présence linguistique du français va « *contaminer* » l'autochtone et l'usage de sa langue maternelle. Il suffit de lire les écrits des intellectuels de l'époque, écrivains, romanciers et journalistes, pour se rendre compte du dilemme identitaire dans lequel ils se retrouvaient du fait de la co-présence de deux langues et, à travers elles, de deux cultures : la sienne et celle de l'Autre, une langue vue, en ces circonstances comme langue d'oppression.

Pour la majorité, ils vont tenter de « se penser » dans des traditions arabomusulmanes et exprimer leur arabité et leur islamité dans une langue autre, véhiculant une culture différente de la leur.

Celle-ci se rapproche de la tradition judéo-chrétienne et pousse la langue française en Algérie à être ressentie comme une croisade, une violence sur l'Autre. Car la langue française a été détournée par le colonialisme de son emploi linguistique et culturel premier : Elle sera un instrument guerrier.

Qu'en est-il des médias dans la promulgation et la valorisation d'une culture donnée ?

Le rôle des médias lourds, télévisions, cinéma, journaux entre autres ne cesse de prendre de l'importance auprès des peuples quant à ce message culturel et quant à la connaissance des autres pays, des autres sociétés et groupes ethniques.

Les informations qu'ils font passer, fidèles à la réalité ou déformés, peuvent jouer un rôle déterminant dans la mobilisation d'une opinion parfois aisément manipulable. Ils peuvent nuire à des groupes et peuples, comme ils sont capables de faire l'apologie d'autres.

L'impact de ces médias dans l'information et les messages idéologiquement ciblés sont très souvent repris par les manuels scolaires, même si nous n'y percevons aucun parti pris caractérisé et qui donnent l'impression de prôner l'égalité des peuples.

Très souvent, ces livres présentent l'histoire, le développement industriel ou les réalisations culturelles, sans apporter des explications suffisantes pour une juste appréciation et en oubliant très souvent de faire la part des choses dans la recherche de la vérité qui restera évidemment toujours tout à fait relative.

Certaines erreurs ont été corrigées dans la vision des choses et certaines subjectivités ont été atténuées dans les livres, cependant il reste toujours des modèles

figés, modelés et remodelés suivant les convenances et leur emprise demeure encore très forte sur les esprits chaque fois que le message réussit à camoufler le « parti pris » ou le vrai visage de la réalité.

« Le nationalisme impérialiste » n'apparaît pas toujours à travers des termes clairs et francs .Il suffit seulement de procéder à un bon choix de faits historiques bien précis pour susciter une certaine apologie d'une certaine soi-disant supériorité raciale ou culturelle, ou des différences que nous ne pouvons effacer.

Les moyens d'information scientifiques, techniques et culturels doivent jouer un rôle de catalyseur, d'abord en faisant la part des choses dans la transmission du « message culturel » et en restant autant que possible près de la vérité, ensuite essayer de rapprocher les différentes cultures dans un monde où les frontières deviennent tout à fait aléatoires.

La diversité linguistique et culturelle serait elle un facteur de dissension et un obstacle à une vraie communication entre les cultures, ou plutôt apparaît-elle comme une condition fondamentale pour entretenir un dialogue entre les peuples et civilisations grâce à la diversité des spécificités et des différences entre une région et une autre, un pays et un autre et entre un continent et un autre. N y aurait-il pas un danger de rester les bras croisés devant un courant qui dénie toute richesse à la diversité linguistique à travers le monde. Une diversité qui pourra jouer un rôle assez important dans les efforts de développement dans son sens le plus large : développement des sociétés dans leur unité et leur diversité.

3. Diversité culturelle et inter culturalité

Il serait peut être intéressant de commencer à parler ici des langues régionales et de la diversité culturelle qu'elles sont à même de véhiculer. Les régions recouvrent bien plus qu'un espace historique et une conscience collective ou qu'une délimitation administrative qui s'appliquent à valoriser la diversité constitutive d'une identité plus riche.

Faut-il donc voir dans la diversité linguistique et culturelle la force du pays ou une faiblesse ?

La question mérite donc d'être posée, non pas sous son angle politique, mais plutôt sous l'angle culturel et seulement culturel sinon un amalgame trop rapide entre régionalistes et nationalistes pourrait facilement s'installer.

Les minorités régionales, linguistiques et culturelles, ont la capacité de jouer un rôle majeur dans l'enrichissement culturel d'un pays par la variété de leurs pratiques, la richesse de leur histoire et de leurs patrimoines et sont ainsi en mesure de contribuer à la vitalité d'une nation

Il n'y a ainsi aucune raison pour que les différentes cultures vivent en autarcie vu que chaque culture est nécessaire et même indispensable à l'enrichissement des autres.

Les pays en voie de développement se trouvent par le fait de leur passé en face d'une double tragédie :

- La première qui veut que malgré les différents modes d'expression culturels riches, appréciables et louables qui leur sont propres, ils ont tendance à perdre confiance en les valeurs ancestrales de leurs sociétés et en la force créatrice de leur identité au profit de valeurs importées. Dans cette éventualité, ils ne peuvent s'attendre qu'à une altération de leurs repères culturels. En effet, une représentation des choses et du monde en général à travers une vision qui leur est étrangère, et une coupure avec leurs racines, ne sont naturellement pas les paramètres souhaitables pour une meilleure gestion culturelle, économique et sociale de leurs communautés. L'homme s'y ressentirait désemparé et ne trouverait pas le répondant à ses aspirations les plus profondes.

- La deuxième veut que l'on veuille rejeter tout ce qui nous vient de l'Autre en essayant de s'accrocher tant bien que mal à ce qui fut partie de notre identité à une époque bien déterminée. Mais cet autre fait maintenant partie intégrante de notre mémoire. Heureux ou douloureux, c'est un morceau de nous, de notre histoire. Et une histoire ne peut se concevoir avec une oblitération, fût-elle de période tragique, l'homme ne va de l'avant qu'en s'appuyant sur tous les éléments de son passé ; il construit dessus son avenir.

Si aujourd'hui, dans les nouvelles instructions officielles, on parle beaucoup de modernité, de modernisme et d'homme moderne, il est indispensable de se rappeler que :

« Modernisme n'est pas synonyme de rupture avec les sources vives du passé. Au contraire qui dit « modernisme » dit « intégration d'éléments nouveaux », suppose un milieu intégrant lequel est la société, reposant sur un passé, non pas sur sa partie morte, mais sur la partie vivante et forte d'un passé suffisamment étudié pour que tout un peuple puisse s'y reconnaître. »³⁵

Le passé entre l'Algérie et la France, ne peut être qu'un outil d'enrichissement mutuel. Un passé qui a façonné deux cultures, au départ très différentes l'une de l'Autre, en les enrichissant et en les transformant. L'intégration devient, pour un peuple dans le monde d'aujourd'hui, une condition sine qua non à sa survie.

La diversité linguistique en Algérie se distingue d'une part par l'existence de deux langues nationales: l'arabe classique et le tamazight, d'autre part de la variation de cet arabe classique en un certain nombre de dialectes qui demeurent les principaux moyens de communication et enfin par la présence de la langue française qui fait partie intégrante de la société algérienne, un « *butin de guerre* », selon une formule célèbre, et qui a largement contribué à la variation de la langue arabe parlée en Algérie.

La diversité linguistique dans ce pays, qui, déjà en soi, est une richesse, ne peut s'épanouir si on ne prend pas en compte les tendances et les exigences de toutes les communautés linguistiques en présence :

« Les sociétés auxquelles on refuse le dialogue la communication - en le remplaçant par des «communiqués», fussent-ils imposés ou accordés, deviennent, pour la plupart «muettes». »³⁶³⁷

La reconnaissance de la différence, qu'elle soit interne ou externe, est déjà un pas vers cette culture de la paix et de la tolérance. Il s'agit aujourd'hui, de préparer les

³⁵ Cheikh Anta Diop, *Nations nègres et culture*, Ed. Présence Africaine, 1979, p.15

³⁶ Paolo Freire, *Educado como pratica da libertade*, perso.wanadoo.fr/enotero/chitibat.htm –

élèves à « *la communication interculturelle* » et, puisqu'il s'agit de restituer chaque dispositif pédagogique dans sa réalité locale par entre autres, l'ouverture de l'école sur la société, il faudrait que cette dernière donne les bons repères aux élèves.

Les activités que comporte le curriculum de l'élève d'aujourd'hui doivent assurer, à côté de la formation d'une conscience nationale ainsi qu'une connaissance suffisante du patrimoine géographique (physique, humain) et historique, la formation d'une conscience citoyenne basée sur les valeurs fondamentales de la nation, et se traduisant par le respect de l'Autre, la solidarité, l'entraide et l'esprit de tolérance. Ainsi, c'est à une éducation de la relation à l'Autre que tendent les nouveaux programmes.

Les situations d'interactions que nous vivons tous les jours, font que l'individu est constamment confronté à de nouvelles situations et de nouvelles expériences qui enrichissent son moi, et par là son identité. Un enrichissement qui se fait grâce à la différence.

A travers cet échange ou cette interaction, qui n'est qu'une complémentarité, chaque peuple ancré dans ses origines, participe, au niveau national ou mondial, à un renforcement et à une diversification d'une société aux dimensions planétaires dont la base fondamentale est l'entraide. Celle-ci à son tour permet de veiller sur la diversité des cultures qui est un paramètre incontournable pour l'évolution de l'humanité. Ainsi, et partant de là,

« L'humanité ne doit pas se faire par l'effacement des uns et des autres ; renoncer prématurément et d'une façon unilatérale à sa culture nationale pour essayer d'adopter celle d'autrui et appeler cela une simplification des relations internationales et un sens du progrès, c'est se condamner au suicide. »³⁸

En effet une condition s'impose dans cet espace d'échange interculturel ; il faut qu'il y ait un rapport d'équilibre entre les différentes cultures et la reconnaissance mutuelle d'une égalité quant aux valeurs qu'elles peuvent contenir et transmettre. Il est vrai que :

³⁸ Cheikh Anta Diop, Op. cit., p. 17.

« ...la réciprocité des cultures et des hommes exclut l'idée d'un centre destiné à représenter le tout. Le rapport aux autres ne peut être conçu sur le mode d'un mouvement centrifuge et centripète par rapport à une référence socioculturelle absolue [...], il n'y a plus dans l'expérience de la rencontre, de référence privilégiée. Aussi plutôt que des autres [...], Vaut il mieux parler de la différence ». ³⁹

Plaider pour une soi disant « *supériorité culturelle* » et ignorer la diversité culturelle intra-muros nationaux et extra relève de la chimère et ne peut que nous éloigner d'une dimension qui ne pourra trouver son sens et son plein épanouissement que dans une harmonie relationnelle entre les peuples et les sociétés.

Il est vrai que laisser mourir les valeurs fondamentales qui font une société, comme son Histoire et sa langue, laisser périr la culture nationale qui assure la survie d'une société, condamne cette dernière au suicide et son peuple à l'effacement.

Cependant, se détourner de l'Autre et renoncer à s'ouvrir à cet Autre, nous condamne tout autant à l'effacement.

Une distinction est à faire entre le rapport à l'Autre en tant que rapport engendrant une aliénation culturelle et le rapport à l'Autre en tant que rapport positif qui, loin d'être vu comme une assimilation est vu comme un enrichissement. Dans ce cas là, la culture locale, voire nationale, entre en relation avec la culture de l'Autre, non dans un rapport de force ou d'assimilation mais dans un rapport de rapprochement et d'inter compréhension. Il ne faudrait surtout pas tomber dans la négation quasi systématique de tout ce qui vient de l'Autre, ni aussi « *déprécier tout ce qui émane de nous* » ⁴⁰. Un équilibre est à faire entre les deux.

La langue française, de par son passé avec l'Algérie, a connu, depuis 1962, des périodes troubles. Le rapport à cette langue n'a jamais, jusqu'à aujourd'hui, été pensé en terme d'échange et d'inter compréhension. Il a toujours été question de combattre plutôt que de construire, de détruire plutôt que de créer. Parler positivement de cette langue a toujours été un tabou qu'il fallait absolument taire. Cette situation a entraîné

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Idem, p. 15.

une véritable scission au sein de la société algérienne. La langue française et sa culture, sont devenues, à cause de l'ignorance des gens, une menace pour la stabilité de la société.

Aujourd'hui, le débat est enfin dépassionné, les conflits dépassés, l'héritage colonial est suggéré comme un legs culturel et civilisationnel à exploiter ; d'ailleurs le Président de la République algérienne s'est adressé à plusieurs reprises à son peuple en langue française. Et pour avoir été critiqué par les partis islamiques il a répondu : « *Pour défendre mon pays, j'utiliserai l'anglais, le chinois et même l'hébreu* ». ⁴¹

C'est sous cet angle précis que les instructions officielles suggèrent un emploi différent de la langue française. Signalons que depuis l'année scolaire 2003-2004, le français a été introduit dès la deuxième année de l'enseignement primaire puis en 3^{ème} année. C'est souligner le projet didactique d'un bilinguisme « précoce » qui répondrait à de nouveaux besoins et à une attitude réflexive et intégrative d'un patrimoine historique bénéfique à l'évolution d'une société donnée.

Considérons ce qui se passe dans un pays voisin, le Maroc. En effet les marocains considèrent le français comme une langue de prestige leur permettant non seulement d'accéder aux sciences et à la technique, mais surtout de se valoriser socialement :

« Le français reste valorisé dans l'imaginaire marocain et l'engouement qu'il suscite trouve sa source dans les enjeux même qu'il représente. Variété haute, rivalisant avec l'arabe standard, le français continue de détenir la clé du marché de l'emploi moderne (...) Elle est jugée « utile pour le devenir » d'un Maroc moderne, ouvert sur l'extérieur et branché sur les sciences et la technique. Peu de sujets enquêtés la ressentent comme une séquelle du colonialisme ou comme une langue élitaire » ⁴²

⁴¹ Quefflec A., Derradji Y., Debov V., Smaali-Dekdouk D., Cherrad-Bencheфра Y., *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*, 2002 Bruxelles, éd Duculot, p. 64.

⁴² Benzakour.F, Gaadi.D, Quefflèc.A, *Le français au Maroc, lexique et contacts de langues*, Bruxelles, Duculot.

Le 18 octobre 2002, le président Abdelaziz Bouteflika s'est rendu à Beyrouth pour assister au IXème sommet de la francophonie. Dans son discours, il a expliqué les raisons de la participation de son pays à cette réunion :

« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'Autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous mêmes et dans nous mêmes (...). L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité ». Lien qui assure notre unité. »⁴³

Par cette allocution, le Président demande à ce que la langue française ne soit plus un enjeu de pouvoir ni un objet de tension mais plutôt un apport dans le développement de la culture algérienne, arabo-berbéro-musulmane et, du coup un enrichissement pour notre patrimoine culturel.

L'Algérie a adopté dès lors une attitude nouvelle dans ses rapports à la langue française; une attitude beaucoup plus ouverte et beaucoup plus tolérante.

Une réflexion sur la coexistence conflictuelle d'une culture mondiale en formation et de cultures nationales pose le difficile problème de la résistance ou de l'intégration à une culture étrangère pour sauvegarder la culture algérienne avec toutes ses composantes et facettes.

Vivre en autarcie ou s'ouvrir sur le monde, tel est le choix offert au peuple algérien, ou tel est le dilemme auquel il est confronté.

Il y a là une question fondamentale pour notre société, car son avenir, y compris dans le domaine économique, dépendra fortement de son aptitude à concilier la vitalité de sa culture et son insertion dans un espace multiculturel et par là interculturel.

La réflexion du président vise à penser le français dans un univers multidimensionnel, multiculturel et interculturel. Il serait aberrant selon cet aménagement linguistique d'enterrer une langue alors qu'elle s'avère être utile dans le développement culturel et économique d'un pays. Là où certains pays européens introduisent dans leur paysage linguistique l'usage des L.E., l'Algérie a l'avantage des

⁴³ IXème sommet de la francophonie, le 18 octobre 2002.

acquis français et espagnol. Il est donc pertinent de souligner la possibilité de concilier sans heurts la co-présence de deux langues.

Beaucoup de pays plurilingues, sont confrontés à des problèmes d'aménagement linguistique : ce sont des langues qui co-existent et où chacune veut occuper une place privilégiée.

L'apprentissage des langues étrangères répond à des besoins individuels et collectifs. En élargissant son concept de besoin, l'enseignement des langues étrangères n'est plus resté figé dans une structure globale qui s'applique à toutes les personnes sans distinction aucune. Il est devenu plutôt spécifique à l'enseigné et à ses besoins.

Pour la société algérienne, la participation à la culture mondiale à travers un plurilinguisme (notion définie dans le dictionnaire de didactique du français LE et LS comme *la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication*) franc et manifeste, n'est pas une menace mais un stimulant et même une exigence de développement, car la richesse d'une société s'inscrit dans sa diversité culturelle et linguistique

Cette richesse linguistique ne constitue pas un danger puisque la survie de la langue, si elle est projetée dans un monde moderne, n'est pas un enjeu mais un motivant étant donné que c'est en intériorisant les problèmes du monde que la culture algérienne avec son principal composant, qu'est la langue, peut retrouver sa dimension universelle.

La composante identitaire de l'Algérien intègre, consciemment et inconsciemment, la co-présence des deux langues voire de trois langues. Cette réalité échappe à tous les enjeux politiques et se pose, au delà des conflits idéologiques, comme une opulence qui ne contredit pas la permanence d'une langue et n'annule pas sa pérennité.

La mondialisation est une réalité dont on ne peut nier ni même ignorer les retombées sur les relations humaines puisque l'internationalisation des échanges pousse les hommes à communiquer à l'échelle planétaire, à rencontrer et à travailler avec d'autres personnes issus de conjonctures socio culturelles et linguistiques complètement différentes.

La langue française n'est plus diabolisée aux yeux du peuple algérien, ni considérée comme langue du « colon » et du « dominateur », mais devient désormais une langue porteuse d'une civilisation et d'une culture.

Nous pensons qu'il conviendrait de faire en sorte que cette langue ne soit plus l'apanage d'une certaine caste, ni la chasse gardée d'une classe nantie et par conséquent honnie par la masse du peuple car :

« Le discours politique fait de l'arabisation un combat de la langue arabe contre la langue française - ce qui est vrai, dans la mesure où la première est vouée, comme langue nationale et officielle, à prendre la place du français. Mais elle est aussi présentée comme un conflit avec la France, voire avec ceux qui, en Algérie, utilisent le français dans leur activité - on les dénonce comme hizb França, tenants du " parti de la France. »⁴⁴

Aujourd'hui, dépasser cet état de fait, devient une véritable nécessité. L'Algérie est un pays arabe dans tous les sens du terme ; essayer de renier cela est une absurdité mais il faudrait savoir s'ouvrir sur le monde afin de développer cet état/ nation qu'est l'Algérie car son développement doit nécessairement passer par l'acceptation et l'intégration de l'Autre avec toutes ses différences.

Prendre plus de distance par rapport à la parole politique, l'identifier et l'analyser comme telle. Monsieur Abdelaziz Bouteflika, l'a bien souligné dans une déclaration faite en août 1999 où il affirmait :

« L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française. »⁴⁵

Cette déclaration met un terme à plusieurs années de conflits linguistiques et idéologiques entre politiciens arabisants et francisants et ouvre une nouvelle ère, celle des réformes qui prennent acte à travers une culture universelle, celle de la paix.

⁴⁴ Grand Guillaume G., (Le monde diplomatique/février 1997/ page3), « Arabisation et démagogie en Algérie », In <http://www.monde-diplomatique.fr/1997/02/GrandGuillaume/7816> consulté le 12/03/2004.

⁴⁵El Watan, 01 / 08 / 99.

Réformes pas si nouvelles que cela, puisque déjà en 1926 Abdelhamid Ben Badis jugeait qu'il était impératif que l'enseignement en Algérie se fasse en deux langues : l'arabe et le français :

« Dans ce pays il y a deux langues fraternelles, à l'image de la fraternité et de la nécessaire union de ceux qui les parlent, ce sont l'arabe et le français. Nous souhaitons que les autorités responsables et les personnalités disposant de moyens matériels et intellectuels puissent coopérer, afin de mettre sur pied un enseignement double franco-arabe, dont les fruits profiteraient à tout le monde. »⁴⁶

Ainsi positionné, le public algérien issu de différents milieux socio-économiques ne possède qu'une seule identité, à savoir l'arabo-berbéro-musulmane, mais qui prendrait aussi d'une culture longtemps honnie et élaguée à savoir la culture française :

« La société algérienne est pluraliste : dans ses régions, dans ses langues, dans ses conceptions du rapport au passé, à l'avenir, dans ses représentations de l'Occident ou du monde arabe. Jusqu'à présent, cette diversité n'a pu être reconnue comme telle, c'est-à-dire dans le cadre d'une volonté de vivre ensemble : l'unité du pays n'était pas suffisamment affichée au sommet. Faute d'un " lieu symbolique du pouvoir " qui, comme une clé de voûte, assure l'ensemble de l'édifice, chaque particularisme se sent menacé, et semble aux autres une menace de fracture. Il n'y a donc qu'une seule issue à la crise actuelle : que s'établisse un consensus sur ce lieu central où sera reconnu le règne de la loi, et le pouvoir pourra enfin apparaître comme le garant du pluralisme réel de la société. »⁴⁷

Le domaine de cette interculturalité ou cette transculturalité prend acte dans un mélange de cultures et qui reste cependant loin de tout brassage de races. Elle demeure uniquement une opération d'apport culturel mutuel qui est une source nécessaire de toute richesse de cultures et de sociétés.

⁴⁶ Journal *ECHIHEB*, 17/08/1926

⁴⁷ Gilbert Grand Guillaume, Op. Cit.

Qu'en est-il de notre société et plus particulièrement de notre apprenant algérien ?

4. L'apprenant : un sujet pluriel

L'apprenant algérien est, de par son ancrage linguistique ainsi que par son enracinement culturel, pluriel. Ces deux ancrages répondent à cette histoire houleuse qu'a connue son pays : berbère, romaine, arabe, espagnole, turque, française et algérienne.

L'Algérien est un sujet qui répond positivement à cette pluralité ; il reçoit avec facilité les sons qui lui viennent d'ailleurs puisqu'ils font partie de son tissu familial et social.

Dès les prémises de son apprentissage, l'enfant algérien enregistre la co-existence de plusieurs tonalités linguistiques et culturelles: à travers les médias, la famille, le paysage urbain et ensuite l'école. Nous notons que le bain linguistique bilingue se fait déjà par la mère algérienne qui, de manière tout à fait inconsciente, transmet des sons appartenant à l'arabe et au français. Ainsi, la pluralité n'est pas artificielle, elle répond au contraire à une prédisposition naturelle existant *de facto* chez un sujet. En effet, en Algérie, l'apprenant a intégré, dans un inconscient collectif, des compétences culturelles autres que ce qu'on nomme comme sienne. Cet " autre ", pour nous, réfère à la culture française dont les fondements seraient judéo-chrétiens.

Dans le processus de l'enseignement/apprentissage de la langue française, il est nécessaire de tenir compte de cette réalité plurielle qu'on peut désigner par le terme d'interculturel voire de multiculturel. Il n'existerait pas de culture monolithique ni de culture pure. L'idée reposerait sur une doctrine utopiste dont les objectifs sont de renier la différence et de prôner une supériorité ethnique. Il paraît clair que ces thèses répondent plus à un enfermement idéologique reniant la réalité linguistique, hétérogène par principe qu'à une ouverture sur le monde. J.M. Defays le montre bien quand il écrit que :

« Comme la langue est diverse et variable, la culture vécue dans un groupe ou par un individu est donc par essence plurielle et métissée, ce

dont on se rend surtout compte lors de crises (conflits de générations, de classes sociales, de courants artistiques... »⁴⁸

Entendons par là que la culture est composée elle-même de cultures plus « petites », ce que M. A. Pretceille a appelé des « *subcultures variées* ».

Ainsi au sein d'une même société ou à l'intérieur d'un même individu plusieurs *sub-cultures* se mêlent et se mélangent : cultures sexuelles, générationnelles, spécifiques, professionnelles, régionales... :

« En adoptant une perspective multiculturelle et interculturelle en classe de langue au contact d'une culture étrangère, on ne fait finalement que mettre en évidence des aspects et en œuvre des processus qui se présentent spontanément et inévitablement au sein d'une même culture. »⁴⁹

Tous les linguistes s'accordent à dire que la pluralité est la richesse d'une communauté donnée. C'est dire l'importance que la réflexion scientifique octroie à la notion de pluralité.

Cette dernière se manifeste, en premier lieu, à l'école qui est devenue, surtout ces dernières années, plurielle. Elle est le lieu privilégié où le brassage des cultures est très significatif et où la formation des jeunes générations à la diversité culturelle est devenue nécessaire. Elle est le lieu où se côtoie différentes identités, chacune possédant sa culture propre, son appartenance, sa tradition et son héritage. Des cultures parfois très éloignés les unes des autres, mais leur proximité quotidienne au sein d'un même lieu fait découvrir à ces personnes la richesse de leur propre culture et leur fait prendre conscience de leur particularité en tant qu'individu appartenant à un même monde :

« La diversification qui est entrée dans l'école et en forme désormais le matériau, a engendré des relations neuves entre les cultures, les appartenances, les personnes, les identités. »⁵⁰

⁴⁸ Defays J.-Marc, *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*, Belgique, Pierre Mardagua, 2003, p. 12.

⁴⁹ Idem., p 14.

⁵⁰ Ibidem

L'école est l'un des lieux où va se faire la socialisation de l'enfant. Socialiser l'élève, c'est lui faire acquérir les modèles culturels de la société dans laquelle il vit. C'est aider l'enfant à construire son identité sociale (linguistique et culturelle) qui va lui permettre de s'intégrer dans la société. Cependant, « *Bien que l'école n'est pas en position d'accaparer la totalité de l'action éducative* »⁵¹, elle a une part importante dans l'éducation de l'enfant. Au-delà des enseignements, l'éducation vise « *L'épanouissement et le développement cognitif, psychomoteur et social de l'élève* »⁵². Or cela ne peut se faire que si les programmes éducatifs préparent les élèves 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.) : une Humanité qui ne peut se faire sans éducation. Cependant,

« *La création d'une Humanité, qui est au centre de toute culture, serait vouée à la mort prochaine ; les œuvres, les progrès, le meilleur des acquis de l'Humanité disparaîtraient sans la capacité d'accueillir de nouvelles générations et de les faire entrer dans un monde humain déjà existant avant elles.* »⁵³

Ainsi, la finalité de l'école, un des lieux où s'accomplit l'éducation, est nécessairement rattachée au devenir de l'Humanité. Et cette dernière ne peut se créer qu'à travers les échanges que construit l'Homme moderne avec ses semblables. C'est pour cette raison que l'Ecole algérienne, en plus de son rôle d'instruction, doit aider l'élève à développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde.

Par conséquent, l'école a une très grande part dans la formation des jeunes générations à la diversité culturelle puisqu'elle est le site privilégié où le brassage des cultures est très significatif.

Qu'il s'agisse de cultures nationales, régionales, familiales ou religieuses l'école doit apprendre à l'élève à accepter l'Autre et à vivre avec l'Autre sans qu'il y ait conflit ou rejet.

⁵¹ Coq G. *Eloge de la culture scolaire*, Paris, Ed du Félin, 2003, p. 19.

⁵² Référentiel des programmes, p. 5.

⁵³ Coq G., *Op. cit.*, p. 19.

Ecouter l'Autre, comprendre l'Autre et apprendre à connaître sa culture devrait être l'un des premiers objectifs que doit s'assigner l'Ecole (et pour nous, l'Ecole algérienne) afin d'instaurer un climat de confiance favorable à l'apprentissage :

« La tolérance d'autres cultures passe par la prise de conscience de sa propre culture. Savoir identifier les éléments caractéristiques qui la constituent et soumettre ses valeurs à un examen critique non pour les dénigrer mais pour les comprendre et y reconnaître une particularité culturelle permet de casser l'ethnocentrisme dans lequel évolue un grand nombre d'élèves au sein de leur environnement familial. »⁵⁴

Partant de là, une attitude ouverte et une prédisposition à l'altérité ne peuvent que faciliter l'inter échange et l'inter compréhension au sein d'un groupe-classe de même qu'à la tolérance vis-à-vis de certaines manières d'être, de penser et d'agir, totalement différentes des leurs :

« Une telle appartenance internationale exige évidemment ses propres repères, ceux de la modernité et de l'ouverture aux autres civilisations, une pédagogie de l'échange et de la circulation, du partage et du dialogue, une forme inédite de la solidarité (des solidarités) et de la tolérance. »⁵⁵

L'un des défis que doit relever, aujourd'hui, l'Ecole Algérienne, serait de développer chez les élèves les compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle

L'éducation interculturelle prépare tous les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste et tente de développer des habiletés telles que la capacité de communiquer et de gérer la rencontre interculturelle, de s'ouvrir à la différence sans toutefois nier sa propre identité culturelle :

« L'internationalisation de la vie est dorénavant une donnée qui n'appartient plus à la volonté de personne, il est indispensable d'inscrire les élèves dans cette nouvelle donne, de développer chez eux la conscience

⁵⁴ Landier Mathilde, " L'interculturel en milieu scolaire ", mai 2003, In http://www.rfi.fr/fichiers/langue_francaise/langageactuel/Monde_du_francais/165.asp.

⁵⁵ Abdellah Pretceille Martine / Louis Porcher, Op. cit., p. 4.

qu'ils appartiennent à un ensemble planétaire et, en même temps leur donner les moyens intellectuels de maîtriser cette situation. »⁵⁶

Dès lors, et afin d'éviter tout conflits interculturels, il faudrait que la réflexion interculturelle soit prise en charge à l'école dès les petites classes ; installer chez les tout petits cette ouverture nationale et internationale et de là, favoriser l'imaginaire positif vis-à-vis de l'Autre en valorisant sa culture à nos yeux.

Cette "*pédagogie interculturelle*" comme la nomment M. A. Pretceille et L. Porcher se nourrit de cette pluralité culturelle afin d'instaurer un climat de confiance, d'inter échange et d'inter compréhension au sein même de cette variété et de cette multiplicité culturelle, sans pour autant, cela va de soi, perdre son identité personnelle.

L'Ecole doit favoriser la communication interculturelle entre les élèves car c'est de là que va naître ce sentiment de partage, de tolérance qui nous rapprochera beaucoup plus vers l'altérité et nous éloignera de plus en plus de la xénophobie :

« L'interculturel est, même si on ne le sait pas, le cœur de l'école contemporaine, sa spécificité, sa condition structurelle et quotidienne ordinaire, son mode de vie. »⁵⁷

De même, le rapprochement linguistique qu'une communauté linguistique a vis-à-vis d'une autre permet un accès plus facile à sa culture.

Le bilinguisme serait chez les apprenants algériens un apprentissage contrasté entre la langue maternelle et l'autre langue dans la mesure où ils devront comparer les schèmes culturels pour réaliser des rencontres ou révéler des contradictions .Ce bilinguisme ne sera à aucun moment vécu comme un phénomène d'acculturation, dans son sens le plus négatif, car les sujets feront des va et vient incessants entre deux représentations culturelles (algérienne et française) et envisageront le bilinguisme non dans sa dualité binaire (bi-lingue) mais dans son interrelation culturelle.

Sous cet angle, il apparaît nécessaire de délimiter les frontières de l'*un* et du *multiple*. L'*un* serait l'identité, la particularité, l'histoire de chacun en tant qu'apprenant

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Martine Abdellah Pretceille/ Louis Porcher, Op. cit., p. 14.

algérien. Le *multiple* formerait les différentes identifications permettant à chaque sujet d'intégrer la composante culturelle de l'Autre sans violenter sa propre composante.

Dans l'apprentissage du français en Algérie, la prise en compte de cette double dimension signifiera la réussite de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

La visée bilingue qui en découle doit réussir à conjuguer deux substrats culturels organisant un pluriculturalisme non violent puisque l'enseignant mettra en exergue la culture de l'apprenant, arabo-musulmane, et ses acquisitions, judéo-chrétiennes. Ces acquisitions provenant de la langue française elle-même seront intégrées dans un espace linguistique déjà formaté par la culture arabo-berbéro-musulmane de l'apprenant.

Dès lors, la culture deviendra un paramètre incontournable dans tout système d'apprentissage : le dialogue des civilisations est plus concret lorsqu'un sujet donné reconnaît dans l'Autre une part de soi, et la compétence linguistique se double d'une compétence culturelle voire inter-culturelle.

Pour ce faire, les différentes stratégies d'enseignement doivent savoir extirper les composantes culturelles emblématiques de l'Autre, en faire des contenus cognitifs, les réinvestir en fonction de l'héritage culturel qui sous-tend l'apprenant.

Chapitre II

Statut du français et politique linguistique en Algérie

Le statut d'une langue est défini par la politique linguistique entendue comme une action volontariste, le plus souvent conduite par un Etat ou une entité officielle, soudée par le souci de préserver sa langue et/ou sa culture.

Par définition une politique linguistique repose sur l'idée qu'une langue est un bien symbolique à la fois précieux et utile. Pour L.-J. Calvet,⁵⁸ la politique linguistique est « *l'intervention sur les langues et sur les relations entre les langues dans le cadre des Etats* » ; mieux, un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre les langues et la vie sociale. Il la distingue de la planification linguistique qui elle, serait « *la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte en quelque sorte.* »⁵⁹

Selon S. Lecointre et J.-P. Nicolau :

⁵⁸ CALVET L.-J., *La Sociolinguistique*, PUF, Que-sais-je ?, 1996, p .98.

⁵⁹ Ibidem.

«...il n'existe pas de politique linguistique qui n'ait d'immédiates retombées sur la politique éducative d'un Etat, à telle enseigne qu'on est parfois amené à les confondre ».⁶⁰

Souvent, c'est même à partir des réformes concrètes portant sur les langues d'enseignement que se constitue la politique linguistique. Ainsi définie, une politique linguistique comporte un objectif, des textes officiels et des actions concrètes assurant son application.

Quand on parle de politique linguistique en Algérie, on pense généralement à l'arabisation. Ce long processus enclenché au lendemain de l'indépendance, et qui vise à redonner à la langue arabe, sa légitimité largement remise en cause durant la colonisation. Toute politique linguistique vise en premier la promotion d'une langue au détriment d'une autre langue ce qui entraîne forcément une concurrence entre les langues en présence. L'usage des langues régionales et de leur place face à une langue officielle dominante est un sujet parfois très sensible. Dans ce cas, la politique linguistique reflète souvent le rapport de force politique entre le pouvoir et les autres groupes sociaux. En Algérie la différence de statut entre la langue arabe classique et les autres langues (berbère, dialectes) a créé un fossé au sein de la communauté algérienne. Statut qui ne s'accorde pas du tout avec le corpus réel puisque, dans la société algérienne, l'arabe dialectal est la langue véhiculaire utilisée par les arabophones et les berbérophones⁶¹.

Quant à la langue française, le problème est encore plus épineux. L'enseignement/apprentissage de cette langue a subi depuis 1962 de nombreux bouleversements. Au début, il fallait à tout prix rendre sa dignité à l'Algérien et cela ne pouvait se faire qu'à travers la langue arabe. Dans les années 1990, il y eut une

⁶⁰ Lecointre S. et Nicolau J.-P., « L'enseignement et la formation technique et professionnelle en Maurétanie : vers un bilinguisme raisonné », In Julliard C. et Calvet L.-J. (dir.). *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, Beyrouth, Aupelf-Uref, Universités francophones, coll. AS, 237-242, 1996.

⁶¹ Voir enquête sociolinguistique faite par Hind Hamel Mostari (Université de Tizi Ouzou, Algérie) sur « status/ corpus » des langues présentes en Algérie in Chaudenson.R, Rakotomalaa.D, 2004, *Situations linguistiques de la francophonie : état des lieux*, éd AUF, p. 313.

véritable diabolisation de la langue française et beaucoup d'écoles n'assuraient pas l'enseignement/apprentissage de cette langue.

Aujourd'hui, nous sommes arrivés à une nouvelle vision des choses qui considère la langue française comme une langue d'ouverture et un moyen d'accéder à une nouvelle technologie et à une culture différente.

1. Les langues étrangères en Algérie

De tout temps les langues étrangères se sont côtoyées en Algérie, aussi bien en société, qu'en institution éducative et/ou de formation. Une vision rétrospective de la dernière décennie d'enseignement des langues étrangères à l'école de base et au lycée montre que la politique éducative émanant de la politique linguistique a été marquée par une série de réformes, avant la refonte de la pédagogie de 2003. La réduction de la place accordée à l'allemand et à l'espagnol au lycée⁶², a précédé l'introduction « timide » de l'anglais⁶³ aux côtés du français au primaire, français dont l'enseignement fut avancé en 2^{ème} année, puis retardé en 3^{ème} année. Ce qu'il faut noter c'est la suite de constats d'échec portant sur l'inefficacité de cette politique éducative, attestant du malaise à définir une démarche claire, quant à la conception d'une politique des langues étrangères.

Nous entendons par « *langue étrangère* » tout simplement une langue qui représente pour un individu ou un groupe un savoir ignoré et qui, comme tel, peut constituer un objet potentiel d'apprentissage et donc une discipline scolaire à part entière, ce qui est le cas aussi bien du français que de l'arabe classique en Algérie.

⁶² Faute de ressources humaines

⁶³ Rapidement supprimé. Il faut sans doute rappeler que compte tenu des différentes tendances, en synergie ou en antagonisme, (et dont l'impact sur la politique linguistique n'est plus à démontrer) la problématique du choix du français ou de l'anglais est devenue depuis 2000, autrement dit depuis que la CNRSE (Commission Nationale de la Reforme du Système Educatif) a engagé ses travaux, le soubassement à des surenchères sur la première langue étrangère à enseigner en Algérie. L'anglais « *enseigné comme option* » était laissé au choix des parents qui très rapidement (sans doute devant les conditions pédagogiques) déchantèrent. En effet, inexistante dans l'environnement linguistique et culturel spécifiques au sujet parlant algérien, l'anglais au primaire a suscité un engouement relatif et éphémère vite jugulé par l'impact de la réalité socioculturelle.

A la fin des années 90 une réflexion a été amorcée autour de la co-existence des langues et particulièrement de la langue française avec la langue arabe. La réflexion a poussé linguistes, politiciens, sociologues et didacticiens à suggérer une politique et aménagement linguistique.

Par politique linguistique, on entend :

« L'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale. »⁶⁴

Il est évident que nous ne pouvons parler de politique linguistique sans tenir compte de la nature même de (des) la langue(s) en présence et de sa (leur) relation avec la société. Comme l'a affirmé J. Calvet :

« L'intervention humaine sur la langue ou sur les situations linguistiques n'est pas chose nouvelle. Mais la Politique Linguistique, détermination des grands choix en matière des rapports entre les langues et la société, et sa mise en pratique, la Planification Linguistique, sont des concepts récents⁶⁵. »

De tout temps, l'on a considéré la langue comme assurant la cohésion et l'unité entre ses différents locuteurs qui partagent une histoire, des institutions et un destin politique :

« Lorsqu'on élabore une politique linguistique, on vise à intervenir sur une langue ou sur les langues utilisées dans un certain pays ou région. Il peut s'agir soit de fixer l'écriture d'une langue donnée et/ou d'en élargir le lexique, soit de promouvoir telle langue au détriment des autres ou, au contraire, de lui retirer son statut de langue dominante, ou encore de faire respecter un équilibre entre les langues en présence. »⁶⁶

⁶⁴ Calvet. J., «*La guerre des langues* », 1987, In www.cfwb.be/franca/services/pg020htm consulté le 20/02/06.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Carlos Da Cunha. J., «*Politique linguistique et didactique des langues* », In www.palli.ch/kapeskreyo/travaux/espacecreole/linguistique.htm Revue du Gerec.

En 1974, l'enseignement primaire en Algérie, était complètement arabisé et le secondaire était en voie de l'être. En 1976, l'enseignement de la langue française fut imposé à partir de la 4^{ème} année. Il s'agissait, à l'époque, de valoriser la langue nationale, la langue arabe, en déclassant la langue qui avait régné durant un siècle et demi, nous entendons par là, la langue française.

Cependant, la société algérienne est pluraliste dans ses régions, dans ses langues, et dans ses différentes visions de l'Occident et du monde arabe. Jusqu'à présent, cette diversité n'a pu être reconnue dans le cadre d'une volonté de vivre ensemble. La différence a toujours été perçue par les gouvernements algériens comme un danger et une menace de rupture et de division. La seule issue possible à cette crise était que le pouvoir reconnaisse cette pluralité réelle de la société algérienne.

Partant de là et aussi de l'observation selon laquelle le français occupe une place privilégiée, il était urgent pour l'Etat Algérien de s'investir dans une politique qui mettrait en avant ce plurilinguisme et ce pluriculturalisme. Actuellement en Algérie,

*« L'enseignement des langues dans le système éducatif repose sur trois principes directeurs : la maîtrise de la langue **arabe**, la promotion du **tamazight** l'apprentissage de **langues étrangères**. »⁶⁷*

Dans l'enquête que nous avons menée auprès des élèves, ces derniers s'accordaient à dire qu'il était impératif pour eux d'apprendre la langue française, langue, très présente dans leur univers familial et social⁶⁸, ce qui montrait à quel point il devenait urgent de revoir les programmes éducatifs et la finalité assignée à l'enseignement de la langue française.

Le 18 octobre 2002, lors du IX^e Sommet de la Francophonie, le président Abdelaziz Bouteflika donne une toute autre dimension à l'apprentissage de la langue française :

« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'Autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du

⁶⁷ Référentiel des programmes p. 51.

⁶⁸ D'après les résultats de l'enquête, 58% des élèves affirment qu'ils parlent cette langue chez eux.

développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes [...]. L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité. »

Par ce discours, le président pose les principes même de la réforme concernant l'enseignement de la langue française. La société algérienne et l'Ecole algérienne, se doivent d'être modernes et ouvertes sur le monde.

En fait, la question ne touche pas seulement la langue française :

« L'enseignement des langues étrangères, comme partout dans le monde, se redéploie à la faveur de la rapidité des innovations scientifiques et techniques ainsi que de la mondialisation et du développement des technologies de l'information et de la communication. »⁶⁹

Seulement la langue française reste, sans conteste, la langue privilégiée. N'est elle pas qualifiée dans les textes officiels comme « *la première langue étrangère* »⁷⁰ ?

Il s'agit aujourd'hui de promulguer un plurilinguisme franc et manifeste qui reste le garant d'une réussite professionnelle, sociale et surtout mondiale. A présent,

«...La réforme de notre système éducatif se doit d'assurer un traitement scientifique et pédagogique intégré aussi bien des langues maternelles que des langues étrangères ; un traitement rationnel et coordonné des faits de langue qui tienne compte des seuls intérêts de l'élève algérien et de la place de l'Algérie dans la région et dans le concert des nations.»⁷¹

L'enjeu de l'apprentissage des langues étrangères aujourd'hui, est l'ouverture sur d'autres cultures et d'autres civilisations avec comme objectif majeur une insertion réussie dans un monde en devenir. Cet apprentissage doit développer chez les élèves, des attitudes et des comportements qui les aideront à vivre avec les citoyens du monde :

« L'acquisition des langues comprend [...] l'acquisition d'une compétence culturelle et celle de la capacité de vivre ensemble avec d'autres. L'extension d'un répertoire plurilingue au cours de la vie, comprend aussi

⁶⁹ Référentiel des programmes p. 51.

⁷⁰ Idem p. 53.

⁷¹ Référentiel des programmes p. 51.

le développement d'une conscience d'autres cultures et groupes culturels, et celle-ci peut mener l'individu à engager des relations avec les communautés parlant les langues qu'il est entrain d'acquérir. La profondeur de cet engagement et l'identification avec des groupes et des individus qui parlent d'autres langues, dépend non seulement de l'acquisition des langues mais de nombreux autres facteurs individuels et sociaux, ainsi que des modalités d'apprentissage. »⁷²

De ce fait, l'apprentissage et la maîtrise d'une langue deviennent le moyen le plus objectif de la connaissance de l'Autre. Une connaissance qui ne peut se faire sans une véritable réflexion sur l'identité et l'altérité.

L'apprentissage d'une langue étrangère permet l'accès à une autre culture et contribue par là à l'enrichissement de la personne. Cet apprentissage ne peut être que bénéfique puisqu'il permet à l'individu de s'ouvrir à d'autres visions et d'autres perceptions différentes de la sienne :

« Un citoyen habitué au maniement de plusieurs langues, aux différentes cultures sera, plus volontiers, ouvert aux autres et à leurs particularités. Il s'inscrira, ainsi, plus facilement dans un univers où il n'est plus, désormais, question de "chocs" de civilisations mais d'harmonie et de tolérance, éléments indispensables à une nouvelle appréhension du monde, monde devenu, grâce aux multimédias, un "village" où "tout le monde connaît tout le monde". »⁷³

Deux grands objectifs sont assignés à l'enseignement des langues étrangères en Algérie. Un objectif intégratif, puisqu'il s'agit, comme nous l'avons expliqué, de s'ouvrir à d'autres cultures, mais aussi un objectif instrumental. En effet,

⁷² Beacco J.C, Byram M. : « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue », Avril 2003, p. 34 In www.auf.org/docs/1/pol-ling-edu-2003-07.pdf.

⁷³ « Projet de réforme du système éducatif algérien », In www.oasisfle.com/documents/reforme_du_syst-educ-alg.htm.

*« L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, d'assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. »*⁷⁴

Il s'agit, aujourd'hui, de doter les élèves algériens de compétences dans, au moins, deux langues vivantes autres que la langue nationale. L'objectif est l'utilisation de ces langues par les apprenants dans des situations de communication écrite et orale.

*« Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. »*⁷⁵

Il est dit dans les documents officiels, que la première langue étrangère (le français) est enseignée, en Algérie, en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Notons bien la dernière phrase qui met en avant la perspective plurilingue du système éducatif algérien. Quant à l'accès à la pensée universelle par le biais de la langue française, nous ne savons qu'en penser ! Nous développerons cette idée, avec plus de détails, dans la deuxième partie de ce travail. Néanmoins, nous allons, très succinctement, jeter un peu de lumière sur cette « croyance ». La question qui nous vient à l'esprit en lisant cette assertion du discours officiel est de savoir si la langue française serait la seule à permettre à l'apprenant d'accéder à la pensée universelle ?

Nous savons que les mots qui définissent le monde, la connaissance, la vie, la mort..., ne peuvent être représentés ni dépeint par la seule langue française. La vision est autre suivant les cultures. Il est impensable, pour nous, que l'universel ne puisse être autre chose que la pensée de la culture et de la civilisation française. Toutes les cultures sont égales et se valent. Cependant, nous pourrions penser que :

« L'universel se rapporte aux valeurs que la langue véhicule. Nous savons

⁷⁴ Référentiel des programmes p. 53.

⁷⁵ Référentiel des programmes p. 53.

*que depuis plusieurs siècles, le français est inséparable de la déclaration des droits de l'homme. Sa vocation est de diffuser ces valeurs. »*⁷⁶

Toutefois, nous pensons que ce rôle ne peut être l'apanage de la seule langue française ou ne peut le rester. Toute langue est capable de nous faire voyager et de diffuser les valeurs de l'humanité. Sinon, nous tomberons dans l'impérialisme colonial qui, sous prétexte de libérer les hommes, imposait sa langue et sa culture pour mieux assujettir et coloniser. Ne tombons pas dans ce piège car :

*« L'institution littéraire française, héritière de la pensée dite universelle des Encyclopédistes, a toujours eu la fâcheuse tendance de marginaliser toute pensée de l'ailleurs en la qualifiant d' « exotique » »*⁷⁷

Néanmoins, il nous semble que cette pensée universelle dont parle le discours officiel, n'est autre que les différentes visions que véhiculent les cultures francophones qui font de la langue française ce qu'elle est aujourd'hui : une langue métissée. La langue française n'est plus la propriété des français seulement mais elle est le bien d'autres peuples qui l'utilisent pour véhiculer leurs propres expériences. Ainsi, l'apprentissage de la langue française devient le moyen de se familiariser « avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle. »⁷⁸

Concernant la langue anglaise, la mondialisation et le développement des nouvelles technologies, a fait que cette langue prend de plus en plus d'ampleur. L'argument avancé est l'utilisation d'une langue unique afin de faciliter la communication.

L'idée même d'une langue universelle pour la formation scientifique, technique et culturelle met en danger la diversité linguistique dans le monde et prône une uniformisation qui ne peut être qu'un danger pour toutes les autres langues.

⁷⁶Lapacherie Jean-Gérard, « Des fondements de la francophonie », In www-jeune-France.org/Langue%20francaise/langue24.htm

⁷⁷« La langue française est peut-être mon véritable pays », entretien avec J-M Le Clézio In www.diplomatie.gouv.fr/fr/france_829/label-france_5343/les-numeros-label-france_5570/lf45-environnement_1.

⁷⁸ Programme de français de 1^{ère} AS p 5

« L'anglais est aujourd'hui qualifiée de Killer language, « la langue qui tue ». Car il y a un prix à payer : c'est la mort des petites langues [...]. A la problématique de la langue parfaite puis de la langue universelle a succédé à l'aube du troisième millénaire, celle des langues en danger. »⁷⁹

L'enseignement des langues étrangères en Algérie, a le plus souvent été lié à des objectifs instrumentaux et fonctionnels. Il fallait, surtout, apprendre les langues étrangères pour accéder au marché du travail. Or, « dans ce contexte, l'anglo-américain exerce une véritable fascination et soumet bien des pays à l'hégémonie d'une culture déterminée par les lois de l'économie du marché »⁸⁰.

L'Algérie n'a pas échappé à ce phénomène. En effet, en 1993, par décision politique, un choix est donné aux parents : l'enseignement de l'anglais à leurs enfants, comme première langue étrangère au primaire à la place de la langue française. Bien qu'absente du paysage linguistique et culturel de l'apprenant algérien, la langue anglaise représentait pour beaucoup, la langue des sciences et des techniques.

Au niveau national, les données statistiques de 1996 et de 1998 diffusées par le Ministère de l'Éducation Nationale⁸¹ sur le nombre des élèves ayant opté pour l'anglais sont les suivants :

	1996	1998
4 ^e année	24. 213	13.600
5 ^e année	25. 401	17.677
6 ^e année	9. 393	24.673
Total	59.007 inscrits	55.950 inscrits

⁷⁹ Yaguello Marina « La langue universelle », In www.ecole-alsacienne.org/CDI/pdf/1301/130116_YAG.pdf

⁸⁰ « La langue française survivra-t-elle au XXI^{ème} siècle comme grande langue internationale », Débat du 1^{er} Juin 2005 à la délégation générale du Québec, in www.mri.gouv.qc.ca/Paris/pdf/vettovaglia.pdf -

⁸¹ Données statistiques 1997/1998, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la Planification, Sous direction des Statistiques, n° 36, ONPS.

L'enquête faite par Yacine Darradji⁸² à ce sujet montre qu'en 95/96 sur les 4.617.728 élèves inscrits dans le cycle fondamental de l'Ecole algérienne où il y a obligation de suivre un enseignement de langue étrangère au choix entre le français et la langue anglaise, seuls 59.007 suivaient les enseignements d'anglais à la place du français, soit 01,27% de la population scolarisée dans ce cycle. Pour 97/98, sur 4.719.137 élèves inscrits dans le même cycle, uniquement 55.950 élèves suivaient les enseignements d'anglais à la place du français, soit 01,28% de la population scolarisée dans ce cycle.

Cela montre l'échec d'une telle politique dont les conséquences ont été catastrophiques. En effet, suite à ce « fiasco », les élèves concernés se sont retrouvés à finir leurs études dans des classes normales avec d'autres élèves dont la première langue étrangère était le français. Aucune prise en charge n'avait été prévue pour ces apprenants.

Aujourd'hui encore, la langue anglaise, deuxième langue étrangère, est toujours considérée, dans le discours officiel, comme devant contribuer à la formation intellectuelle, culturelle et technique en donnant accès à l'information scientifique et technique, notamment informatique.

En fait, le discours n'a pas tellement changé. La langue anglaise reste la langue universelle des sciences et des technologies. Le génie même de la langue est occulté et cette dernière est instrumentalisée et cantonnée dans un seul rôle.

Concernant la dimension culturelle de cette langue, il est dit dans le document d'accompagnement du programme d'anglais de 1^{ère} AS que :

« pour communiquer, il faut avoir des connaissances culturelles et savoir les mobiliser en temps voulu [...], En quatre ans l'élève a acquis suffisamment de bagage pour assimiler et comprendre des explications complexes et abstraites sur la culture du pays étranger. Cela se fera à travers l'observation, l'identification, la description des paysages, monuments, personnages. »⁸³

⁸² Derradji Y., « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? » In www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html - consulté le 01/01/2008.

⁸³ Document d'accompagnement de la langue anglaise en 1^{ère} AS, p. 24.

Il faudrait noter qu'à aucun moment, il n'est dit une chose pareille dans le document d'accompagnement du programme de français de 1^{ère} AS. Jamais, dans ce dernier, la dimension culturelle n'a fait l'objet d'une partie spécifique comme c'est le cas dans le document d'accompagnement du programme d'anglais. Jamais la prise en compte de la dimension culturelle n'a été aussi claire et jamais dans le programme de français, ni dans le manuel, il n'a été question de décrire des paysages, des monuments et des personnages français.

Concernant l'enseignement/apprentissage de la langue française, c'est vers des cultures francophones qu'il faut aller alors que pour la langue anglaise, c'est à une culture anglo-saxonne qu'il faudrait tendre.

Quant aux langues optionnelles, elles « *ouvrent des perspectives intellectuelles et culturelles plus larges par la découverte d'autres sociétés et civilisations.* »⁸⁴

Plus qu'à une dimension culturelle, c'est à une dimension interculturelle que tend l'apprentissage des langues étrangères en Algérie. La dimension humaine, avec tout ce qu'elle comporte comme ouverture sur l'Autre, est la nouvelle donne de cet apprentissage. Mais il n'y a que dans l'enseignement/apprentissage de la langue française que des interactions fécondes sont suscitées avec les cultures et les langues nationales.

2. Langue maternelle/langue française

Tout apprentissage linguistique se caractérise par les représentations et les usages que se fait tout apprenant du langage et de la langue considérés : ceux-ci sont utilisés comme des outils intimement associés à certains actes de la vie et à diverses situations, scolaires et/ou sociales. Mais la façon dont cette association se réalise peut varier considérablement. En situation de contact bilingue ou plurilingue (en Algérie, le contact arabe parlé/arabe classique/amazigh / français) dans la vie courante et même dans une situation d'enseignement/apprentissage, les variations, peuvent être à l'origine d'erreurs d'interprétation, de conflits et de malentendus.

⁸⁴ Référentiel des programmes p. 53.

Il serait donc intéressant, avant de répondre aux questions fondamentales qui sont celles de savoir qu'est-ce qu'une langue maternelle et qu'est-ce qu'une langue étrangère, d'examiner parmi les fonctions du langage celles qui semblent importantes pour la didactique des langues étrangères. Nous en retiendrons la fonction référentielle, la fonction heuristique et la fonction interpersonnelle, parmi celles que cite Pottier:

« Tout linguiste sait que le langage a pour mission de rendre compte de l'univers environnant en le ramenant de façon arbitraire et différente, selon les langues, aux cadres de la connaissance. C'est dans le domaine lexical et sémantique que la fonction référentielle s'est développée en mettant en évidence des différences existant au niveau de l'univers des signifiés de chacun des systèmes linguistiques. Dans toute communauté, le langage a, parmi ses missions, celle d'être un outil de transmission du savoir. C'est sa fonction heuristique. Le rôle de code de la communication qu'assume le langage est évidemment primordial, et c'est sa fonction interpersonnelle. »⁸⁵

Il existe, bien entendu, d'autres fonctions, telles les fonctions esthétique, ludique, manipulatrice, qui sont propre aux langues maternelles et qui n'intéressent donc la langue étrangère qu'à un degré supérieur de l'apprentissage.

Les trois fonctions concernées et qui sont essentielles, vont nous permettre de nous interroger et ainsi de distinguer entre la(les) langue(s) maternelle(s) ou langue(s) source(s) et la(les) langue(s) étrangère(s) ou langue(s) cible(s).

Nous admettrons avec Louise Dabène l'usage de trois concepts pour désigner les différentes réalités langagières qui constituent l'univers cognitif de l'apprenant en dehors de la langue objet d'enseignement/apprentissage : «*langue d'appartenance*», «*parler vernaculaire*», «*langue de référence*».

-La langue d'appartenance

La langue, au même titre que la race ou la religion, fait partie des caractéristiques qui symbolisent l'appartenance ethnique et nationale. C'est en ce sens

⁸⁵ Pottier B., *Théorie et analyse en linguistique*, Paris, Hachette, 1975, p. 122.

que le choix de la langue arabe classique comme langue d'apprentissage, désignée aussi comme langue maternelle par les institutions pose problème. S'il lui est sentimentalement et religieusement lié, aucun apprenant ne l'utilise en dehors de ses pratiques religieuses et de l'école : cette langue imposée n'est-elle pas en elle-même une première langue étrangère ?

- *Le parler vernaculaire :*

« Chaque individu possède un parler qui représente son premier contact avec le langage. Ce parler est acquis d'abord au sein de la famille durant l'enfance. Il sera ensuite largement influencé par le contact du monde extérieur (voisins proches, quartiers, école et surtout fréquentations). C'est ce parler que les sociologues appellent parler vernaculaire. »⁸⁶

Ce parler représente une donnée fondamentale pour la didactique car il détermine une bonne partie des phénomènes d'interférences linguistiques et pour illustrer ce phénomène, nous évoquons les cas suivants. Un jeune algérien apprenant le français ne réemploie pas souvent dans la langue objet de son apprentissage des termes qu'il emploie pourtant couramment dans son parler vernaculaire dialectal bien que ces termes soient empruntés au français.

Alors que nous étions à table, je dis, en plaisantant, à mon fils qui était à l'époque en 4^{ème} année scolaire : « *Attili bil mil'aqa* (arabe classique signifiant : apporte-moi la cuillère). » Il me répondit assez sèchement mais naturellement : « *Tu ne peux pas parler l'arabe comme tout le monde.* », faisant référence à l'arabe dialectal qui était sa véritable langue.

Le cas limite inverse peut aussi se rencontrer. Dans un de ses ouvrages, Malika Griffou⁸⁷, spécialiste en psycholinguistique, raconte qu'elle décida de retirer sa fille de la crèche le jour où on lui fit parvenir le message suivant : « *Convoquinak bah norganizou wa napprogramou elaniversaire taa bentek.* » Ce qui signifie après décryptage : « *nous vous avons convoqué pour organiser et programmer l'anniversaire*

⁸⁶ Dabène L., *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.

⁸⁷ Griffou M. (2005) In Kateb K., (Dir.) *Ecole, population et société en Algérie* Paris, l'Harmattan.

de votre fille ». La phrase composée de mots français conjugués en arabe illustre parfaitement l'impasse linguistique dans laquelle sont engagés beaucoup d'Algériens et qui est liée au fait qu'aucune des deux langues enseignées par l'institution scolaire n'est jamais totalement assimilée.

- La langue de référence

En contexte d'enseignement/apprentissage, ce n'est pas au parler vernaculaire qu'est réservée l'appellation de langue maternelle mais à la langue qui, inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, constitue le vecteur de transmission de la plupart des savoirs, et qui sera considérée comme langue de référence par l'institution scolaire.

En situation bilingue ou multilingue (situation effective de l'enseignement/apprentissage dans notre pays) où l'enfant n'est pas scolarisé dans la langue de sa famille, la langue de référence est très différente de la langue d'appartenance :

« Mais quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, présente dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle sera sciemment ou inconsciemment la référence première de l'apprenant. »⁸⁸

Quant à l'enseignant de langue étrangère, il semble, selon Louise Dabène, qu'il se réfère à deux réalités différentes, en parlant de langue maternelle : le parler vernaculaire et la langue d'appartenance de l'apprenant, la langue de référence proposée par l'institution et les livres scolaires. Ces deux réalités sont, elles-mêmes, mises à rude épreuve par le fait que cet enseignant ignore la langue de référence de l'apprenant et qu'il a lui-même son propre parler vernaculaire et sa propre langue de référence s'il n'est pas natif de la langue étrangère qu'il enseigne.

Il serait donc souhaitable qu'enseignant et enseigné aient la même langue d'appartenance et pour le moins la même langue de référence pour que les transferts de la langue maternelle ou langue source vers la langue étrangère ou langue cible, et

⁸⁸ Galisson R., *D'autres voix pour la didactique des langues*, Paris, Hatier, 1982, p.85

récioproquement, soient les plus atténués et les moins maladroits au terme de l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère.

Le rapport entre la langue maternelle et la langue étrangère, processus bilingue, s'établit dans un univers où co-existent deux langues émanant de deux cultures différentes et dont les destinées historiques furent conflictuelles. Un rapport de force se met alors en place souvent inconsciemment chez les interlocuteurs. Ce rapport déteint sur l'apprentissage effectif de la langue étrangère d'autant plus qu'il est, dans notre pays, entretenu par des forces externes, idéologiques et politiques, qui maintiennent dans l'opacité l'état réel des langues étrangères et de leur statut.

Le bilinguisme se définit comme la capacité d'un individu à s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle. On peut considérer que tout individu mis en contact avec une langue ne peut s'empêcher d'adopter, face à cette langue, une attitude plus ou moins marquée de subjectivité, déterminée par les besoins qu'il ressent quant à la nécessité d'apprendre cette langue.

Cette attitude subjective définit en grande partie la représentation de la langue maternelle de l'apprenant et celle qu'il perçoit en terme d'idées préconçues et de stéréotypes de la langue à acquérir.

Dans l'enquête que nous avons menée auprès des élèves, l'attitude subjective adoptée par ces derniers face à la langue française a conduit à une valorisation de cette dernière au détriment, parfois même, de leur langue maternelle. Leurs besoins, en termes d'apprentissage de cette langue répondent, de façon générale, à une réalité mondiale qui fait de l'apprentissage des langues étrangères une nécessité absolue, et de façon particulière à une réalité sociale qui fait de la langue française une langue de prestige et de valorisation sociale.

Si nous parcourons les rues algériennes, nous serons confrontés à une société qui livre une réalité trop longtemps niée par les autorités algériennes mais qui s'impose d'elle-même. En effet, les enseignes, les panneaux, les slogans, les symboles, les panneaux publicitaires ainsi que toute inscription lumineuse, sculptée ou gravée indiquant un établissement, un organisme, une entreprise ou un local et/ou mentionnant l'activité qui s'y exerce, sont exprimés soit dans les deux langues, arabe/ français ou

tout simplement en langue française. C'est dire l'importance qu'occupe cette langue dans la société algérienne.

Ce qui frappe encore aujourd'hui en Algérie, c'est la présence écrite et orale de ces deux langues à peu près également utilisées. Les textes réglementaires, les documents administratifs, les formulaires de toutes natures étaient jusqu'à il y a une quinzaine d'années systématiquement bilingues. Tout indique que le français, qui n'est pourtant plus reconnu comme langue officielle en Algérie, a conservé jusqu'à ce jour un usage privilégié

Cela fait plus de quarante ans que l'Algérie essaye d'éradiquer le français à coup de décrets et de lois et pourtant le peuple algérien continue à l'employer dans tous les domaines à savoir: culturel, économique, artistique, éducatif et social, ce qui ne semble pas du goût des autorités politiques et religieuses.

Il faut dire aussi que la réception par satellites des chaînes de télévision françaises « n'améliore » en rien la situation :

« En Algérie, la discordance entre le rôle effectif du français et la dévaluation de son statut aggrave plus qu'il ne corrige un dédoublement culturel et moral. »⁸⁹

Le français étant encore très présent en Algérie, il serait plus judicieux de le conserver et de le faire fructifier car malgré ce que disent les textes officiels sur le statut de la langue française, cela ne s'appliquerait nullement au vécu quotidien et actuel des Algériens. Quand un Algérien ou un étranger adresse la parole en français au premier venu, il y a de grandes chances pour qu'il le comprenne et lui réponde. Beaucoup d'algériens utilisent cette langue qui n'est pas la leur mais qu'ils parlent parfois avec une élégance qui n'est pas toujours le lot des français eux même :

« La langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission

⁸⁹Berque J., *Les arabes*, Paris, éd. Sindbad, 1973, p. 94.

du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. »⁹⁰

Et pourtant, le début des années 90 a été marqué par le retour, sans conditions, à l'usage exclusif de la langue arabe et la loi no 91-05 du 16 janvier 1991 qui portait sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe visait surtout à exclure l'usage et la pratique du français dans l'Administration publique, en sommant les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations, d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leurs activités telles que la communication, la gestion administrative, financière, technique et artistique.

Ainsi, tous les documents officiels, les rapports, et les procès-verbaux des administrations publiques, des institutions, des entreprises et des associations devaient être rédigés en langue arabe. Concernant le secteur de l'éducation, l'enseignement, et la formation dans tous les cycles et dans toutes les spécialités devaient être dispensées en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères.

Le secteur de l'audio visuel à été lui aussi touché par cette réforme puisqu'on demandait aux personnes concernées de diffuser les films cinématographiques et/ou télévisuels ainsi que les émissions culturelles et scientifiques en langue arabe ou tout au moins devaient les traduire ou les doubler :

« Sous réserve des dispositions de la loi relative à l'information, toutes les déclarations, interventions et conférences ainsi que toutes les émissions télévisuelles se déroulent en langue arabe. Elles sont traduites si elles sont en langues étrangères »⁹¹

En résumé, la loi de 1991 impose l'usage unique de la langue arabe et interdit toute «langue étrangère» et prévoit pour les contrevenants de fortes amendes (l'équivalent de 150 \$ à 1200 \$ US) :

⁹⁰ Sebaa R., In www.ins.at/trans/13nr/sebaa13.htm.

⁹¹ La loi n° 91-05 du 16 janvier 1991.

« Quiconque signe un document rédigé dans une langue autre que la langue arabe, lors de l'exercice de ses fonctions officielles, est passible d'une amende de 1000 à 5000 DA. »⁹²

C'est surtout dans le domaine de l'enseignement que des mesures importantes furent prises. Le président Boumediène avait été très clair sur ce sujet quand il affirmait que :

« L'enseignement, même s'il est d'un haut niveau, ne peut être réel que lorsqu'il est donné en langue nationale, la formation fût-elle supérieure, demeure incomplète, si elle n'est pas acquise dans la langue du pays. Il peut même constituer un danger pour l'équilibre de la nation et l'épanouissement de sa personnalité. Il peut également engendrer des déviations qui risquent d'entraver une saine et valable orientation. »⁹³

En 1962, le nombre d'enseignants pouvant enseigner l'arabe n'était pas très important ce qui a obligé le gouvernement algérien à n'accorder à l'enseignement de la langue arabe que sept heures par semaine. M. Cherriet, à l'époque ministre de l'éducation avait touché du doigt ce problème en attestant que :

« C'est une réalité évidente que notre enseignement souffre, aussi bien en arabe qu'en français, d'une insuffisance d'autant plus grave que le palliatif couteux et alléatoire de la coopération étrangère ne peut y porter remède avec efficacité. Mais sur le simple plan du nombre, l'équilibre se trouve actuellement rompu, au détriment du personnel arabophone. »⁹⁴

Ce déséquilibre numérique entre les deux groupes d'enseignants (enseignants de langue arabe et enseignants de langue française) a poussé les autorités algériennes à

⁹² Ibidem.

⁹³ Algérie, « Données historiques et conséquences linguistiques », In www.ttlfq.ttulaval.tcat/axlt/tafrique/algerie-3Politique_ling.htm consulté le 15/02/2006.

⁹⁴ Notons bien le terme utilisé par Cherriet et qui à notre sens n'est pas gratuit puisque il montre qu'il y a un préjudice causé à la langue arabe et que cette dernière se trouve désavantagée par rapport à la langue française.

demander aux enseignants de langue française, qui avaient quelques connaissances en langue arabe, de venir renforcer les groupes de leurs collègues arabophones.

A l'époque le sentiment nationaliste et le désir de participer à l'essor de la langue arabe a aidé beaucoup d'enseignants à franchir le pas et à vaincre leurs appréhensions. Pour ceux qui ne s'en sentaient pas capable il y avait lieu « *d'ouvrir à leur intention des centres de perfectionnement, de préférence auprès des Ecoles Normales...* »⁹⁵

Le besoin urgent de palier à cette insuffisance en enseignants de langue arabe et la nécessité de recruter le plus grand nombre d'enseignants de quelques nationalités que ce soit a fait reculer au second plan la formation en elle même qui s'en est trouvée grandement menacée.

Dès les années 70, l'état algérien fit venir des enseignants palestiniens, syriens, égyptiens et autres pour donner des cours de langue arabe aux algériens (il faut dire que ces professeurs venus du Moyen Orient n'avaient pas toujours reçu la formation linguistique et pédagogique nécessaires pour donner un enseignement valable). D'un autre coté, des examens étaient prévus pour tous les fonctionnaires qui devaient désormais justifier d'une connaissance minimum de l'arabe. Aucune opposition n'était tolérée. Malheureusement, cette langue prônée par le pouvoir n'était pas celui parlé par la plupart des Algériens mais plutôt un arabe classique, coranique loin d'être à la portée de beaucoup de citoyens.

La sacralisation de la langue arabe,⁹⁶ langue du Coran, a fait que tous les problèmes qui pouvaient tourner autour de cette question devenaient tabous.

Retourner à la langue arabe était vu par les autorités algériennes comme la Renaissance tant attendue . Jacques berque l'a bien souligné, écrivant que :

⁹⁵ Signé A. Cheriet : bulletin officiel n° 12 de l'éducation nationale, 15 septembre 1967

⁹⁶ Pour Harbi : « *Le choix de l'arabisation comme axe central de la politique linguistique repose sur une idéologie linguistique dont il importe d'examiner les arguments. L'idéologie linguistique nationaliste est à concevoir avant tout comme une opération de légitimation et de défense de la langue arabe. La finalité du discours de (et sur) l'arabisation consiste à légitimer la langue arabe littéraire en tant que langue non seulement du patrimoine arabo-islamique mais aussi, au moins partiellement, de la modernité. Et ce n'est point fortuit que Sayyid Qutb lui-même ne rejette pas la modernité mais son caractère étranger, insistant sur la nécessité de l'islamiser. Ce discours semble avoir une fonction essentiellement militante dans la mesure où l'on accorde à l'arabe littéraire tous les attributs mélioratifs afin de le soutenir dans sa lutte contre le français, considéré comme responsable de l'aliénation linguistique et culturelle.* » A. HARBI : *L'Algérie et son destin, croyants ou citoyens*, Médias Associés, Alger, 1994.

« Le texte coranique, par sa dignité religieuse, son incantation esthétique, son rôle axial dans l'éducation, transmettait la grande langue comme la braise dont rejallira la flamme. Voilà pourquoi l'un des fils conducteurs de l'histoire arabe, depuis un siècle, est celui d'une renaissance linguistique. Au cours de cette période, l'idiome initiatique sortira du Livre et du Cénacle de ceux qui l'épellent, pour affronter la vie moderne, et concurrencer, dans l'expression, à la fois ses déformations dialectales et l'intrusion étrangère »⁹⁷

Cependant, *« lorsque l'expression n'est plus libre, c'est-à-dire lorsque les Algériens ne peuvent plus s'exprimer dans leur(s) langue(s), la haine de soi s'installe, produisant la haine de l'étranger (du Français). »⁹⁸*

Car l'arabe classique sacralisé n'a jamais été la langue maternelle des Algériens. Elle leur a été imposée depuis 1962 mais beaucoup ne s'identifient pas à elle, tout simplement parce qu'elle ne reflète ni leur situation ni leur réalité linguistique ni leur culture.

Beaucoup d'intellectuels de l'époque l'ont dit haut et fort. Parmi eux celui qui a le plus contesté ce fait c'est Kateb Yacine qui a toujours été du côté du peuple et de ses aspirations. Kateb Yacine a défendu l'arabe dialectal qu'il a utilisé dans ses pièces de théâtre dans le but d'atteindre plus facilement le peuple. Il a compris que le seul lien qui pouvait le relier à la masse (et non pas à l'élite, parce que ce n'était pas ce qu'il recherchait) c'était la langue à savoir l'arabe dialectal. Lors d'un entretien, Tassadit Yassine affirmait la chose suivante :

« On ne peut pas imposer une langue à un peuple qui ne la comprend pas. Kateb en a fait son leitmotiv, il va même jusqu'à faire du théâtre politique. La langue et la culture sont des éléments qui doivent servir de moyen de libération politique »⁹⁹

⁹⁷ Berque J., Op. Cit., p. 40.

⁹⁸ Boukhchem K. et G. Varro, «Chroniques bibliographiques», In Etudes africaines .revues. org/ document 132.html

⁹⁹ Yacine T., «Conversation autour de la littérature algérienne d'expression Française», In OregonState University n° 24 juin 2003 <http://www.arts.uwa.edu.au/Mots Pluriels/MP2403ty.html>

M. Benrabah affirme dans son livre : « *en 1954, après 120 ans d'occupation coloniale, seulement 300 000 des dix millions d'Algériens comprennent et lisent l'arabe classique.* »¹⁰⁰

La langue maternelle de la vaste majorité des Algériens est l'arabe populaire ou le berbère (tamazight). Les autorités algériennes ont tellement opté pour une unification linguistique du peuple algérien qu'ils ont fini par oublier le caractère multilingue de cette société ainsi que sa diversité culturelle qui ne pourrait être qu'une source d'enrichissement : promouvoir cette diversité aurait été un premier pas vers la tolérance. Nous pensons avec Grand Guillaume que :

*« La cause sacrée de la langue est usée, tant elle a justifié d'abus. La seule manière de faire reconnaître sa légitimité, ce serait, pour les dirigeants algériens, de développer la démocratie, à commencer par la libre expression de la population. Or la loi sur l'arabisation constitue au contraire un obstacle à cette évolution ».*¹⁰¹

En 1989, l'arabe classique devient la seule langue d'enseignement au primaire. Le français est enseigné alors comme langue étrangère à partir de la quatrième année du cycle fondamental du primaire. Le français devient alors un instrument de communication destiné à faciliter l'accès au savoir technique et scientifique.

Rappelons pour cela le préambule des « *conseils et directives* » de l'époque composés par la tutelle pédagogique pour l'enseignement de la langue française et qui stipule que :

« Sous peine de faillir à sa mission, l'enseignement du français en Algérie ne saurait se définir dans son contenu et ses méthodes qu'en fonction de ces données essentielles : d'une part, l'orientation générale du pays et ses

¹⁰⁰ Benrabah M., *Langue et pouvoir en Algérie, histoire d'un traumatisme linguistique*, Paris, Segquier, 1999.

¹⁰¹ Grand Guillaume G., *Le monde diplomatique/ février 1997/ page3* http://www.monde-diplomatique.fr/1997/02/grand_guillaume/7816

options fondamentales, d'autre part, le fait que le français si répandu qu'en soit l'usage, doit être à présent considéré en Algérie comme une langue vivante étrangère. »¹⁰²

Ainsi le message est clair : le français doit être étudié à présent en Algérie en tant que langue étrangère.

Le statut de la langue française devenue désormais langue étrangère est le résultat de la pression du gouvernement algérien dans son ambition d'implanter partout la langue arabe. Mais cette initiative se trouve très vite confrontée à la réalité des besoins de notre jeunesse, besoins en rapport étroit avec le développement intellectuel, scientifique et technologique et aussi au nouvel ordre mondial.

Comment peut-on satisfaire ces besoins si on se limitait uniquement à l'usage de la langue arabe ?

D'après une étude faite en 2002 par une équipe de chercheurs¹⁰³ franco-algériens, nous relevons que le volume horaire consacré à la langue arabe est très important, comparé à celui de la langue française, et ce dans les différents paliers du système éducatif (*tableau 1*)

¹⁰² Directives pédagogiques, 1972, page 15

¹⁰³ Quefflec A, Derradji Y., Debov V., Smaali-Dekdouk D, Cherrad-Benchefra.Y, « *le français en Algérie : lexic et dynamique des langues* », Bruxelles, 2002, éd. Duculot, p. 64.

Tableau 1 : Volumes horaires appliqués au français et à l'arabe

<i>Volume horaire hebdomadaire dans le cycle fondamental (primaire)</i>	<i>français</i>	<i>arabe médium</i>
4 ^e AF	5H30	19H
5 ^e AF	5H30	21H
6 ^e AF	5H30	21H
<i>Volume horaire hebdomadaire dans le cycle moyen (collège)</i>	<i>français</i>	<i>arabe médium</i>
7 ^e AF	6H	24H
8 ^e AF	5H	24H
9 ^e AF	5H	24H

Le volume horaire hebdomadaire appliqué au français dans le cycle secondaire n'est pas plus important que celui des autres langues étrangères et reste extrêmement réduit par rapport à celui de l'arabe en tant que médium des autres disciplines (*tableau 2*)

Tableau 2 : Volumes horaires des différentes langues

	Vol. horaire total	français	anglais	allemand	arabe médium
1 ^{ère} AS science	32H	3H	3H	0H	26H
1 ^{ère} AS lettres	31H	4H	3H	3H	21H
2 ^{ème} AS sciences	33H	3H	3H	0H	27H
2 ^{ème} AS maths	33H	3H	3H	0H	27H
2 ^{ème} AS lettres	29H	4H	3H	0H	22H
2 ^{ème} AS langues	31H	4H	4H	4H	19H
3 ^{ème} AS science	31H	3H	3H	0H	25H
3 ^{ème} AS maths	31H	3H	3H	0H	25H
3 ^{ème} AS lettres	28H	3H	3H	0H	22H
3 ^{ème} AS langues	29H	4H	4H	4H	17H

Ainsi on assiste à la réduction de la place accordée à la langue française, réduction due peut être à une rétorsion de 132 ans d'occupation et de déculturation ; c'est pour cela que le premier souci de l'état algérien, nouveau à l'époque, a été la réhabilitation de la langue arabe. En déclassant la langue française, c'est à une identité perdue (identité sociale et culturelle) que l'apprenant tend à revenir.

Cette dernière ne peut être acquise qu'à travers la langue maternelle. Grand Guillaume affirme :

« Une société dont l'identité avait été déniée durant trente ans ne pouvait se reconstruire sans en restaurer le socle : la langue arabe, étroitement associée à la culture islamique »¹⁰⁴

Et toujours dans le même sens, l'article 2 de la charte d'Alger stipule clairement que *« La langue arabe est une composante de la personnalité nationale authentique et une constante de la nation. »¹⁰⁵*

La généralisation de la langue arabe dans les enseignements primaire, moyen et secondaire se révèle impossible à appliquer à l'Université, faute de manuels et d'enseignants arabophones. La majorité des cours sont encore dispensés en français, en particulier en médecine et dans les autres disciplines scientifiques. Cette situation crée un réel désarroi et de fortes frustrations chez les étudiants qui ont fait tout leur cursus scolaire en langue arabe et donc ne maîtrisent pas correctement la langue française.

Au départ, le retour de la langue arabe et de sa culture était le bienvenu et représentait un préambule culturel à l'indépendance¹⁰⁶. La langue arabe représentait à l'époque plus qu'un moyen de communication, elle était aussi un facteur d'intégration et de cohésion sociale, toute langue symbolisant l'appartenance à une société et à une culture spécifiques. Le problème qu'il y a eu, c'est la sacralisation de l'arabe classique par rapport aux langues parlées (« langues de la rue ») et qui est devenu le cheval de bataille de la politique linguistique algérienne. *« Considérée alors comme l'ingrédient*

¹⁰⁴ Grandguillaume G. Le monde diplomatique/février 1997/page3, <http://www.monde diplomatique .fr> 1997/02 Grandguillaume 7816 consulté le 15/03/06

¹⁰⁵ *Charte d'Alger*, Avril 1964 (ensemble des textes adoptés par le 1^{er} congrès du parti du FLN du 16 au 21 avril 1964).

¹⁰⁶ Puisque le retour à la langue arabe était vu à l'époque comme une revanche et un dédommagement de ce qui a été perçu comme une acculturation qui a duré 130 ans.

magique de la désaliénation culturelle, bref, l'instrument du salut », ¹⁰⁷ la langue arabe classique a mené une guerre inconsidérée aux langues parlées : dialectes arabes et encore plus berbères. Une guerre qui a été ressentie par le peuple comme un mépris face à tout ce qui représentait leur culture et par là même leur identité. « *Ce qui se voulait une renaissance de l'islam s'est en fait traduit par l'éradication de la culture populaire algérienne* » ¹⁰⁸. Cette situation a conduit à un sentiment d'insécurité. Or une insécurité linguistique n'a jamais aidé personne à renforcer la valorisation de soi. Une dévalorisation que nous retrouverons à travers les réponses données par les élèves lors de l'enquête.

La société algérienne, nous l'avons dit, est pluraliste dans ses régions, dans ses langues, et dans ses différentes visions de l'Occident ou du monde arabe. Jusqu'à présent, cette diversité n'a pu être reconnue dans le cadre d'une volonté de vivre ensemble. La différence a toujours été perçue par les gouvernements algériens comme un danger et une menace de rupture et de division. La seule issue possible à cette crise était que le pouvoir reconnaisse cette pluralité réelle de la société algérienne. Aujourd'hui, cette reconnaissance est là avec tout ce que cela peut comporter comme décisions politiques et sociales. En effet, aujourd'hui,

« L'Algérianité, trame de solidarités historiques, est aussi le sentiment d'appartenance à une même Nation, sentiment qui s'appuie sur le patrimoine historique, géographique, civilisationnel et culturel, symbolisé par l'Islam, les langues de la nation, tamazight et l'arabe ¹⁰⁹, l'emblème et l'hymne nationaux. » ¹¹⁰

A cause de l'échec scolaire des élèves, l'enseignement va être remis en cause. Sans l'avouer, l'arabe sera pensé comme à l'origine de cet échec et l'on assiste à un retour timide du français et ce dès le premier palier de l'enseignement.

¹⁰⁷ « *Chroniques d'une guerre civile annoncée* » par Jean Bernabé Professeur des universités - Directeur du GERECE-F In www.potomitan.info/articles/guerre/fetichisme.html

¹⁰⁸ Grandguillaume G., « *L'arabisation en Algérie des 'ulamâ' à nos jours* », Paris. *Colloque : Pour une histoire critique et citoyenne Au-delà des pressions officielles et des lobbies de mémoire. Le cas de l'histoire franco-algérienne*, Lyon, 20-22 mai 2006. grandguillaume.free.fr/ar_fr/lyon_2006.html

¹⁰⁹ Souligné par nous.

¹¹⁰ Référentiel des programmes, p. 07.

La langue française joue un rôle important dans la société algérienne. Elle est utilisée dans la vie quotidienne et le dialecte est gorgé d'emprunts étrangers ; nous entendons par là des emprunts français. Certains mots sont même rentrés dans le vocabulaire dialectal sans que beaucoup d'Algériens ne s'en rendent compte. Un exemple pour illustrer cet état de fait. Voici un discours (fabriqué à partir du dialecte algérien) tout ce qu'il y a de plus ordinaire composé de mots familiers que nous utilisons d'une manière très naturelle :

Discours d'une personne qui prend le train :

- « *Je suis parti à la gare, je suis passé au guichet et j'ai pris un ticket. Je suis monté dans le train, j'ai déposé ma valise sur le porte-bagages. Le chef de gare a sifflé et le train a démarré. Le contrôleur est passé contrôler les tickets. Nous sommes arrivés au village..... »*

Voici ce que ce discours donnerait dans le dialecte algérien :

- « *Roht ella gare, fet lelguichi, r'fet etticki, r'kabt fatrain, hattit el faliza foug el portebèguège, echef de gare seffère, ettrain quallâa, ja el contrôleur, controla etticki. W'salna lel filège »*

Le français fait partie de la réalité algérienne et de son quotidien. Un jeune algérien parlera toujours avec sa petite amie en français, même si c'est un français haché, il l'utilisera pour impressionner l'élue de son cœur et parce que, aussi, cela fait chic (résultats d'une enquête faite dans le cadre d'un mémoire de magistère en 2000)

En Algérie, la cohabitation, sans heurts ni frictions, entre la langue arabe et la langue française, et le fait que l'une accepte l'autre, a créé une langue dialectale algérienne qui n'est qu'un mélange, des fois dans un ordre chaotique, des deux langues qui s'enchevêtrent.

Aujourd'hui, l'internationalisation de la vie a fait que l'apprentissage des langues étrangères en général et celui de la langue française, en Algérie, en particulier connaît une véritable mutation. Actuellement « *La réussite du processus de formation et du dispositif adopté se mesurent en termes de compétences réellement installées ; ainsi l'élève, mis face à une situation problème, doit montrer sa capacité à analyser cette*

situation, à produire des solutions qui lui soient adaptées, à évaluer la pertinence de solutions alternatives »¹¹¹.

3. Compétences langagières et politique éducative

Politique et linguistique ne font d'ordinaire pas bon ménage. L'une vise la construction de la Cité, l'autre se veut science d'observation. La politique, toujours à la recherche d'une unité, gère les diversités et rencontre inévitablement, à un certain moment, le problème des langues en contact, dont il faut définir les statuts spécifiques avant les standards linguistiques (grammaticaux, orthographiques, phonétiques). Les sociolinguistes distinguent ainsi *le status planning*¹¹² et le *corpus planning qui correspond à une fonction de normalisation*¹¹³.

La diffusion d'une langue se fait d'abord par son apprentissage, autrement dit le développement de compétences langagières relatives à cette langue, même si les objectifs fixés par la politique éducative se réduisent rarement à une pure maîtrise linguistique. Les langues sont certes d'abord instrumentales.¹¹⁴ Elles restent toutefois des moyens d'expression et dans ces conditions, leurs dimensions culturelles constitutives¹¹⁵, conservent une place essentielle.

La compétence langagière première, celle à laquelle la politique éducative semble donner la priorité est la compétence de compréhension orale et écrite. L'expérience langagière d'un apprenant, dans son contexte culturel, s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage ou sur le tas). Il ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute compétence des langues et dans la quelle les langues sont en corrélation et interagissent. Langues qui interpellent aussi bien les

¹¹¹ Référentiel des programmes p. 5.

¹¹² Démarche institutionnalisante fondée sur une visée politique forte : le choix de l'arabisation en Algérie, par exemple.

¹¹³ L'instrumentalisation du Tamazight dans sa variante kabyle essentiellement, en Algérie, par exemple.

¹¹⁴ C'est-à-dire outils de communication.

¹¹⁵ Qui sont d'ailleurs inscrites dans la langue elle-même.

acteurs du système éducatif que les auteurs de la politique éducative, au même titre que l'affirmation de l'identité plurielle des apprenants.¹¹⁶

Les apprenants, affirment M. Abdallah Preitcelle et L. Porcher (1996: 58)

« Ne sont pas apprenants vingt quatre heures sur vingt quatre ; ils restent caractérisés par leur unicité, leurs modalités singulières de rapports aux savoirs et aux autres. »

C'est ce qui nous permet de dire que l'interculturel s'ancre dans l'intersubjectivité, c'est-à-dire les sujets eux-mêmes, comme personnes incomparables. Il serait sans doute erroné, toujours d'après ces auteurs, de croire que l'interculturel est uniquement un phénomène sociologique ou anthropologique, car la culture quelle que soit la définition qu'on en donne, c'est le sujet individuel qui l'incarne, la porte, est traversé par elle et par là même la rend vivante.

Dans la nouvelle réforme, le gouvernement et en particulier le Ministre de l'éducation nationale a fait de l'enseignement des langues vivantes dans le système éducatif algérien une priorité forte de son action.¹¹⁷ Le plan de développement de cet enseignement vise, comme nous l'avons démontré plus tôt, à favoriser le plurilinguisme et la diversité culturelle et à préparer les jeunes à un monde où la mobilité est toujours plus importante et où la communication a de moins en moins de frontières. Il est sûr que :

« Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain »¹¹⁸.

¹¹⁶ Coste D., Moore D. & Zarate G., (1998), « *Compétence plurilingue et pluriculturelle* », In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, Hachette Edicef Editions du Conseil de l'Europe, pp. 8-67 ; Castellotti V. (dir.) (2001a) : « *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* » ; Castellotti, V. (2001 b) : « *La langue maternelle en classe de langue étrangère* », Paris : Clé International.

¹¹⁷ Dans une déclaration du président Bouteflika en date du 11 avril 2005, s'adressant aussi bien aux enseignants du secteur public que privé, nous relevons : « *les langues étrangères doivent être enseignées mais en aucune manière au détriment de la langue nationale. Je suis pour l'enseignement des langues étrangères à partir de la première année du primaire, et c'est là un objectif, peut être, à moyen ou à long terme* », a-t-il indiqué ; « *et l'enseignement des langues étrangères ne signifie ni la disparition ni l'affaiblissement de la langue arabe* ». http://193.194.78.233/ma_fr/stories.php?story=05/04/11/6648498

¹¹⁸ Référentiel des programmes p. 53.

Aujourd'hui, la formation de compétences nationales en matière de langues est indispensable pour servir de ressources indépendantes, fiables, à toutes les institutions de la nation. L'internationalisation de la vie, l'évolution du marché du travail, l'évolution mondiale des parlers et de leur place dans les transactions économiques et commerciales, grâce à une mondialisation qui se fait de plus en plus ressentir, a fait qu'une véritable réflexion quant à l'apprentissage des langues étrangères en Algérie, devenait de plus en plus urgente.

D'autre part, le génie culturel et civilisationnel de chaque langue, leurs rapports à l'Histoire et à la géographie de l'Algérie (turque, espagnol, persan, latin, etc.) ne peut qu'enrichir l'apprenant dans sa vision du monde. Cette vision ne sera plus une mais multiple.

« Ceci implique une détermination des niveaux d'exigence à chaque cycle d'enseignement, une étude minutieuse des publics concernés et de leurs besoins langagiers (cognitifs et non cognitifs), une adaptation des contenus et des méthodes mises en œuvre jusqu'à présent. »¹¹⁹

Concernant l'enseignement/apprentissage de la langue française, les compétences à installer le seront grâce à la mobilisation d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire, résultat d'un long processus de socialisation consolidés par des objectifs et des contenus présents dans les différents objets d'étude.

Trois sortes de compétences, en langue française, seront installées chez l'apprenant tout au long de la 1^{ère} année du secondaire : La compétence de lecture, la compétence de production à l'écrit et la compétence de production à l'oral.

- **La compétence de lecture** où il s'agira d'amener l'élève à :

« ...comprendre et interpréter des discours écrits/oraux pour les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou pour exprimer une réaction face à ces discours.»¹²⁰

L'objectif étant d'installer chez l'apprenant des stratégies de lecture qui lui

¹¹⁹ Référentiel des Programmes p. 53.

¹²⁰ Programme de 1^{ère} AS de langue française p.10.

permettront de faire des allers-retours constants entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa) :

« Lire, c'est saisir et donner du sens à un texte ; c'est découvrir, organiser et interpréter la signification de ce qui est écrit. »¹²¹

Il s'agira, pour nous en tant qu'enseignants, de faire de l'apprenant un lecteur autonome de textes divers tout en consolidant des compétences développées au cours du cycle précédent. Puisque l'objectif est de développer chez les élèves l'aptitude à réfléchir et à exercer leur esprit critique, l'aptitude au raisonnement scientifique et à la créativité, les enseignants se doivent de leur fournir les outils intellectuels et les moyens matériels nécessaires à ces lectures. Il est clair, d'après les instructions officielles, que l'Ecole se doit d'agir, en amont et en aval, en dotant les élèves de grilles de lecture(s) critique(s) des documents de différents types qui leur parviennent :

« Mais les textes, que ce soient des extraits ou des œuvres intégrales, ne doivent pas être prétextes à l'utilisation systématique de grilles d'analyse, ni à la seule étude de la caractérisation d'un genre. Il convient de prendre en compte la spécificité du texte à lire en apprenant aux élèves à choisir des savoirs culturels et méthodologiques adaptés afin d'éviter une lecture réductrice. »¹²²

L'enseignant, en ce sens, doit orienter les élèves dans leur interprétation des textes. Il s'agit de choisir pour un même texte, des approches différentes en relation soit avec le thème, *« soit une approche liée à la réception afin de s'interroger sur sa visée, de l'analyser dans sa dimension discursive et d'en saisir la dimension culturelle »¹²³*.

D'un autre côté, la confrontation entre le texte et l'œuvre intégrale doit être une priorité car *« les textes choisis font appel à des référents culturels nombreux. La*

¹²¹ Sari Mostefa Kara F., *Lire un texte*, Oran, éd. Dar El Gharb, 2003, p. 9.

¹²² « *Accompagnement des programmes. Français, Bac professionnel* » In [www.ac Nantes .fr :8080 /peda/disc/lettres/ressour/ lycpro/progdoc/acbacpro.htm](http://www.ac Nantes.fr:8080/peda/disc/lettres/ressour/lycpro/progdoc/acbacpro.htm) - 82k

¹²³ Idem.

confrontation des textes et des œuvres aide à leur mise en place. »¹²⁴

- La compétence de production à l'écrit où il s'agit d'amener l'élève à :

« Produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle »¹²⁵.

L'objectif est d'apprendre à l'élève à mobiliser ses savoirs et ses savoirs faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. Ces dernières doivent, en l'occurrence, être identifiées et prises en compte par l'apprenant.

Il importe, en fait, d'apprendre à l'élève à planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu, d'organiser sa production et d'utiliser la langue d'une façon appropriée. Il s'agit aujourd'hui de préparer l'élève à produire des écrits pratiques en rapport avec les enjeux de communication liée à des contraintes professionnelle et culturelles (faire un plan, un résumé, prendre des notes, écrire une lettre, un CV, un texte argumentatif...)

Il s'agit pour l'enseignant de travailler avec ses élèves, non seulement, sur l'écrit attendu mais sur les stratégies que ces élèves vont mettre en œuvre pour le réaliser. Il est impératif d'apprendre aux élèves à commencer par définir la finalité d'un écrit, de repérer la situation de communication, de sélectionner les informations nécessaires, de les faire progresser en évitant les répétitions et les contradictions. Il est primordial, pour l'enseignant, de son côté, de faire savoir à l'élève comment assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. Sur un plan morphosyntaxique, apprendre à l'élève à utiliser des phrases correctes en utilisant un lexique adéquat à la thématique et à la finalité de l'écrit.

- La compétence de production à l'oral où il est question d'amener l'élève à :

¹²⁴ Idem.

¹²⁵ Programme de 1^{ère} AS de langue française p 13

« Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu »¹²⁶.

Installer des compétences à l'oral est indispensable pour que les élèves puissent faire face à toutes les situations de communication réelles de la vie scolaire, sociale ou professionnelle. L'élève est appelé, à l'école ou en dehors de l'école, à prendre la parole, soit en situation de monologue soit en situation d'interlocution. Dans les deux cas, il faudrait, entre autres, d'après le programme de 1^{ère} AS français, que l'élève sache annoncer le thème de son exposé et son intention, soigner sa prononciation pour éviter des contresens à l'auditoire, respecter le schéma intonatif de la phrase, établir le contact avec l'interlocuteur, poser des questions... Dans tous les cas, il est impératif que l'élève développe des capacités propres à la communication et des capacités propres à la langue.

Dans le premier cas, l'élève doit apprendre, en premier, à analyser d'abord une situation de communication pour pouvoir adapter son propos. Cela implique :

« ... qu'il parvienne à repérer, selon les lieux et les buts visés, le degré d'implication des locuteurs, puis à comprendre la façon dont sont gérés les discours et les rapports de pouvoir »¹²⁷.

Les comportements paralinguistiques (gestes, mimiques) et extra linguistiques (la tenue vestimentaire, les attitudes, l'émotivité...) peuvent renseigner l'individu sur la personne qui parle en face de lui :

« La communication est effectuée par des individus (ou des groupes) c'est-à-dire par des opérateurs sur lesquels vont intervenir de manière massive des facteurs psychologiques, des contraintes sociales, des systèmes de normes, des valeurs »¹²⁸.

¹²⁶ Programme de 1^{ère} AS de langue française p. 7.

¹²⁷ « *Accompagnement des programmes. Français, Bac professionnel* », In www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/lettres/ressourc/lycpro/progdoc/acbacpro.htm - 82k

¹²⁸ Albric J-C., *Psychologie de la communication*, Paris, Armand Colin, 1996, p. 8.

Quant au deuxième cas, il s'agit d'apprendre à l'élève que l'adéquation du langage à la situation de communication est très importante. Pour cela, la prise en compte de la situation de communication est indispensable. Communiquer avec sa hiérarchie, ses collaborateurs ou un groupe de travail ne se fait pas de la même manière ni ne requiert les mêmes compétences linguistiques.

L'objectif, aujourd'hui, dans l'apprentissage de l'oral c'est de créer un espace de dialogue entre les différents interlocuteurs, où écouter l'autre, respecter la parole de l'autre, négocier avec un autre devient une priorité :

« Le fait de s'insérer dans une situation de communication évolutive, de rechercher l'efficacité de cette communication en s'appuyant sur une construction de l'image de l'Autre et sur une prise de conscience de l'image que l'on donne de soi-même, favorise l'écoute et la circulation de la parole en classe, aide l'élève à choisir un langage adapté à des interlocuteurs issus des milieux les plus divers et développe son esprit critique, ses facultés d'adaptation et sa personnalité »¹²⁹.

L'enseignement de la langue française a connu différentes phases et a subi différentes réformes. Les décisions politiques, quant à l'enseignement de cette langue, se sont succédées les unes après les autres, chacune apportant, avec elle, un vent de changement avec de nouvelles résolutions et une réelle volonté de changement.

¹²⁹ « *Accompagnement des programmes. Français, Bac professionnel* », In www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/lettres/ressour/lycpro/progdoc/acbacpro.htm - 82k

Chapitre III

L'enseignement du français à travers une étude diachronique des instructions officielles

L'enseignement de la langue française a subi diverses orientations depuis 1962 ; il nous est difficile de parler de cela sans passion puisque notre rapport à cette langue est fondamentalement subjectif.

Nous constatons depuis quelques années qu'un véritable débat s'est installé autour de l'enseignement de la langue française en Algérie. Dans le contexte et les conditions actuelles, il devient de plus en plus difficile d'analyser les situations d'enseignement/apprentissage de cette langue. En effet, nous nous apercevons que depuis 1962, nous avons importé différentes méthodologies et nous les avons transférées dans un contexte qui livrait difficilement, à l'époque, sa réalité.

Ces transferts ne sont pas toujours évidents puisqu'ils peuvent bouleverser une réalité culturelle et linguistique pour lesquels ils n'étaient pas fait et, de ce fait, ne donnent pas les résultats escomptés. Nous pensons que toute méthode pédagogique

qu'on utilise comme « *un prêt-à-porter* » est inefficace et qu'elle est vouée à l'échec à une échéance plus ou moins longue.

1. Vision globale et contrastée avec les anciens textes

Le français en Algérie ne fut pas seulement perçu par une certaine élite islamiste comme une langue étrangère, mais comme le symbole même de la colonisation et de la soumission. Dès 1962, certaines dispositions ont été prises pour donner une nouvelle orientation à l'enseignement/ apprentissage du français en Algérie. En effet, l'Ecole algérienne avait pour mission de former de jeunes algériens et non de jeunes français. Mais face au nombre très limité d'enseignants formés en langue arabe, les autorités ont été obligés de laisser opérer « *le français comme véhicule de savoirs et de compétences de techniques pour répondre à l'urgence et préserver l'équilibre et la stabilité économique et sociale* »¹³⁰.

Dès 1972, le français devint instrument de communication dont la seule tâche était de « *faciliter l'accès au savoir technique et scientifique* ».

L'enseignement de cette langue se vit assigner de nouveaux objectifs définis ainsi :

« *On cherche à faire acquérir un savoir, un savoir être, et un savoir devenir dans le cadre d'une préparation des générations futures à la maîtrise du progrès scientifique et technique.* »¹³¹

De ce fait, les programmes de l'époque mettaient l'accent sur la langue scientifique et technique ; et, par là, l'aspect utilitaire de la langue était mis en avant, au détriment de l'aspect culturel.

Les orientations de 1976 quant à l'enseignement des langues étrangères prônent l'ouverture sur les autres cultures, par la maîtrise de leur langue qui seraient pour nous

¹³⁰Quefflec A, Derradji Y., Debov V., Smaali-Dekdouk D, Cherrad-Benchefra.Y, Op. cit., p. 15.

¹³¹ Bouguerra T., *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien : contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation*, Alger, éd. OPU, 1991, p. 80.

un moyen d'accéder aux sciences et aux techniques moderne, mais dans une perspective universelle. Il est dit dans les directives de l'époque :

« L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves [...] l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples »¹³²

Ainsi à côté de l'aspect fonctionnel et instrumental de la langue, le concept de l'ouverture sur le monde de l'Autre avait sa place dans les directives de l'époque (objectif tout à fait politique puisqu'il répondait à un besoin économique)

Les orientations et les programmes des années 80 insistent, eux, sur l'aspect utilitaire de la langue française en insistant sur la compétence essentiellement linguistique à mettre en place chez l'apprenant. Il est dit que :

« L'enseignement fondamental ayant donné la maîtrise du niveau 1 en langue française, l'enseignement secondaire visera à consolider cet acquis, à l'enrichir, et à l'affiner. Au bout de trois années de cycle secondaire, l'élève doit posséder un outil linguistique correct sur le plan syntaxique, précis et souple sur le plan lexical ; cette compétence lui assurera des performances d'une qualité honorable sinon élevée dans des situations de communication directe ou différée qu'il aura à affronter dans ses études ultérieures.»¹³³

Les instructions officielles de 1990 reprennent en gros les objectifs qui ont toujours été assignés à l'enseignement/ apprentissage du français à savoir l'objectif communicationnel puisqu'il est dit que « l'adolescent poursuivra l'apprentissage

¹³² Ordonnance du 16/04/1976, Titre III, Article 25.

¹³³ « Programmes de 1981 relatifs à l'enseignement du français en Algérie » In Bouguerra T, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien : contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation*, Alger, éd. OPU, 1991, p. 86.

commencé dans l'école fondamentale du français connu et vécu comme instrument de communication »¹³⁴.

Ainsi la communication avec l'Autre occupe une place très importante dans l'enseignement/apprentissage du français. Un autre objectif qui, lui, est civilisationnel, vient se greffer aux autres puisqu'il est primordial pour l'apprenant de découvrir les autres civilisations qui sont un moyen d' « *élargissement de l'horizon culturel de l'adolescent par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés* »¹³⁵.

L'objectif culturel permet un regard sur les autres cultures et en même temps une réflexion sur sa propre culture. Une découverte « *d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'Ecole fondamentale l'a habitué* »¹³⁶. Il faudrait noter l'aspect culturel toujours présent dans les textes officiels. Il s'agit là de développer chez l'apprenant une compétence communicative par la pratique de la langue ; or les textes de l'époque sont un peu flous quant à la méthodologie adoptée pour faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication :

« La lecture des instructions officielles n'a permis de relever à aucun moment et de manière concrète, une méthodologie visant à faire acquérir une compétence de communication, c'est-à-dire à permettre à l'apprenant d'avoir une capacité de réussir tous les échanges langagiers qu'il pourra produire dans un contexte socioculturel spécifique »¹³⁷

L'accent est, ici, surtout mis sur l'aspect utilitaire de la langue, la langue perçue comme un outil fonctionnel permettant « *d'accéder aux sciences et techniques* »¹³⁸.

2. Etude spécifique de la composante culturelle /interculturelle dans les Instructions officielles

¹³⁴ Instructions officielles, 1992 p. 05.

¹³⁵ Idem p. 04

¹³⁶ Ibidem

¹³⁷ Quefflec A, Derradji Y., Debov V., Smaali-Dekdouk D, Cherrad-Benchefra.Y, Op. cit., p. 90.

¹³⁸ Instructions officielles 1992, p. 04.

Longtemps, l'aspect utilitaire de la langue a été dissocié de son aspect culturel. Il apparaît aujourd'hui clairement que la langue n'est pas qu'un simple instrument de communication, mais le vecteur d'une pensée spécifique et d'une idéologie particulière construite à travers une histoire. L'apprentissage d'une langue comme simple instrument de communication dénuée de tout référent culturel, simplement basé sur un enseignement systématique de la langue visant la maîtrise d'un outil linguistique, enlève tout son génie à la langue et la vide de sens. La langue n'est pas un objet abstrait et désincarné comme le sous-entendaient les anciens programmes scolaires algériens. Séparée de son rôle culturel, elle n'a plus aucun sens et ne peut être considérée comme langue vivante. Associée à sa culture, elle devient outil de découverte, d'indication et d'interprétation, et par là, de signification. La langue et la culture ne peuvent donc pas être dissociées.

Plus qu'un instrument de communication, la langue est avant tout un phénomène social. La langue d'un groupe donné doit être étudiée en révélant ses structures et son fonctionnement tout en tenant compte du contexte socioculturel dans lequel elle fonctionne. La signification des faits linguistiques ne peut se faire indépendamment du contexte socioculturel dans lequel le discours prend forme.

Aujourd'hui, dans les nouvelles directives, il est spécifié que :

« l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel »[...] Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande 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. »¹³⁹

Regardons de plus près la dernière phrase : «... connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'identité/altérité ». A notre connaissance, c'est la première fois que les instructions se placent par rapport à l'Autre dans une relation à l'altérité. Or « la problématique interculturelle suscite de nombreuses interrogations

¹³⁹ Programme de langue française, p 4

qui se fondent sur des notions telles que l'altérité et la différence »¹⁴⁰. Avant de continuer plus loin, il nous paraît nécessaire de définir ce qu'est l'Autre par rapport à cette notion de l'altérité¹⁴¹. L'Autre est pluriel dans son incarnation de la diversité humaine. Il se place par rapport à différentes problématiques telles que le racisme, la xénophobie, la gestion du passé colonial, les relations entre l'occident et les pays du Tiers monde...

La question de l'altérité pose les problèmes fondamentaux du rapport à l'Autre, qu'il soit étranger au sens strict du terme, ou tout simplement différent. A côté de cela, elle pose forcément comme problème le rapport à soi-même comme « *une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité* »¹⁴². Pourquoi suis-je moi, et non pas quelqu'un d'autre? Tout tourne autour de la singularité de mon monde, qui se distingue radicalement de ceux des autres. Cette réflexion conduit forcément l'apprenant en général et l'apprenant algérien en particulier, aux frontières de son propre monde. Et bien que cet Autre, soit en dehors de ce dernier, c'est quant même dans ce monde là, celui de l'apprenant, que va se faire la représentation de cet Autre. En reconnaissant l'existence de l'Autre au même titre que la sienne, l'apprenant se construit de lui une image, supposé le représenter à l'intérieur de son monde. Image qui peut être incompatible et antinomique, voir fausse. C'est l'image d'une altérité qui existe, mais qui est située en dehors de son monde. Tout ce qu'il sait de précis sur elle, ce sont les représentations qu'il se fait d'elle. C'est tout le problème de la stéréotypie. L'enquête faite auprès des élèves montre précisément que ces derniers ont des Français et de la France une image assez réductrice. Une image qui s'est construite et développée à travers et dans le monde dans lequel vit et évolue l'élève algérien, les instructions officielles encourageant l'apprenant à « *la connaissance de l'Autre* »¹⁴³. Or pour aller vers l'Autre, il faudrait que l'apprenant fasse un véritable travail sur ses propres représentations c'est-à-dire sur lui-même. C'est en cela que :

¹⁴⁰ Jurado M. : « *L'image de l'Autre et de la France dans les manuels de français langue étrangère* », In *Pour une éducation à l'altérité*, sous la direction de Groux. D., Paris, éd. L'Harmattan, 2002, p. 91.

¹⁴¹ Cette notion sera abordée avec plus de détails dans le troisième chapitre.

¹⁴² Programme de français, Op cit. p. 63.

¹⁴³ Idem.

« la cohésion éducative, indispensable, passe à la fois par une orientation vers autrui et une pleine conscience de soi. La maîtrise de sa propre identité intègre l'Autre comme élément constitutif, et, symétriquement, la relation positive à l'altérité repose sur l'assomption, par chacun de son unicité, c'est-à-dire de sa subjectivité. »¹⁴⁴

La connaissance de l'Autre dans les Instructions Officielles, est reliée directement à la communication interculturelle. En effet, il est dit à propos des programmes éducatifs que ceux-ci :

« doivent préparer à une compétitivité incontournable en renforçant la connaissance de l'identité nationale et en développant les compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle. [...] Ainsi les programmes éducatifs doivent inscrire, au nombre de leurs objectifs, l'information objective sur les cultures [et] les civilisations... »¹⁴⁵

Cependant, la communication interculturelle, passe forcément par la connaissance des valeurs et des références de l'Autre. Cette connaissance permet non seulement de communiquer plus efficacement, mais aussi d'aborder l'interculturalité de manière plus experte, et d'être mieux préparé à tout ce qu'elle comporte comme défis. En vue d'une meilleure insertion internationale et mondiale, il est impératif de préparer l'apprenant à la communication interculturelle, c'est-à-dire, lui apprendre à communiquer avec des personnes d'une autre culture, à gérer les différences, à optimiser les outils multimédia pour une meilleure communication puisque :

« Durant son passage par l'Institution éducative, l'élève doit être entraîné à utiliser les instruments de la communication pour rechercher par lui-même l'information et la gérer afin de s'adapter au changement et évoluer en interaction avec son environnement. »¹⁴⁶

¹⁴⁴ Pretceille Abdellah M. et Porcher L., *Education et communication interculturelle*, 1996, Paris, éd. PUF, p. 08.

¹⁴⁵ Référentiel des programmes, p. 11.

¹⁴⁶ Ibidem.

L'apprentissage des langues étrangères est le lieu par excellence de l'apprentissage de l'altérité, concept clé de la communication interculturelle :

« *Communiquer, c'est entrer en relation avec l'Autre, l'ailleurs, le différent, c'est instaurer un mouvement à double polarité, un dialogue au sens technique du terme.* »¹⁴⁷

Il est spécifié dans le programme de la langue française de 1^{ère} AS que l'enseignement du français doit permettre, entre autres « *la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle* »¹⁴⁸. Or, l'une des richesses élémentaires de la francophonie tient à ce que des cultures totalement différentes s'expriment dans une même langue.

Plus qu'à une dimension culturelle, les Instructions Officielles invitent les enseignants et les apprenants algériens à une vision interculturelle de l'enseignement/apprentissage de la langue française. Dans un rapport dialogique, la connaissance de l'Autre et la connaissance de soi restent inséparables. Les oppositions, les diversités, les ressemblances et les divergences dynamisent les identités individuelles et collectives :

« *La communication interculturelle n'a qu'un objectif : répondre au besoin inéluctable de faire vivre ensemble des individus différents.* »¹⁴⁹

Le contact entre personnes provenant de cultures différentes doit être perçu comme une richesse pour l'individu et la société.

¹⁴⁷ Abdellah Pretceille M, Porcher L., Op. cit., p. 05.

¹⁴⁸ Programme de français, p. 5.

¹⁴⁹ Martial David, *Identité et politique culturelle à l'île Maurice*, éd. L'Harmattan, 2002, p. 55.

Synthèse

Depuis 1962, les questions autour de l'enseignement/apprentissage de la langue française, foisonnent de plus en plus :

- Faut-il l'enseigner en tant que langue seconde ou en tant que langue étrangère ?
- Quelle est la réalité sociale de cette langue par rapport à sa réalité politique ?
- Quel est son statut par rapport à son corpus ?

Les réponses à ces questions ont donné naissance à différentes décisions politiques concernant l'enseignement/apprentissage de cette langue. Des décisions toujours plus controversées les unes que les autres. Dans ce tumulte politique, l'apprenant algérien est aspiré dans un tourbillon d'où il lui est très difficile de sortir.

Entre une réalité scolaire et une réalité sociale différente l'une de l'autre, le français reste, pour la plupart des cas, cerné de tabous qui se trouvent dépassés par la mondialisation et par l'ordre nouveau du monde. Heureusement, dans les dernières Instructions officielles, une nouvelle vision apparaît qui donne une autre dimension à l'apprentissage de la langue française.

D'un aspect utilitaire et fonctionnel, on passe aujourd'hui à un aspect culturel voire interculturel. Un interculturel reposant sur le principe que l'Autre est à la fois identique à moi et différent. S'il manque l'un des deux termes, on se trouve inévitablement projeté vers une véritable exclusion. La langue française devient dans les nouvelles instructions « *le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité* »¹⁵⁰.

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif.

L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît l'Algérie et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Il s'agit, aujourd'hui plus que jamais de :

« Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les

¹⁵⁰ Programme de 1^{ère} AS p. 04.

*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 " »*¹⁵¹

La problématique de l'altérité apparaît sur le devant de la scène didactique à travers la question du français langue étrangère. La prise en compte de cet aspect nécessite une réflexion quant aux contenus des programmes, des manuels, ainsi qu'à l'organisation des situations d'enseignement/apprentissage.

¹⁵¹ Ibidem.

Deuxième partie :

**ANALYSE DES DISCOURS
POLITIQUE ET DIDACTIQUE**

Chapitre I

Le discours officiel

Nous entendons par discours officiel le Référentiel des programmes et le programme de français de 1^{ère} AS. Le document d'accompagnement peut constituer un second objet d'analyse, sans être en relation directe avec notre problématique ; il se concentre sur la démarche pédagogique du projet, il aide les enseignants à construire un questionnaire d'évaluation, il spécifie les domaines d'apprentissage, les objets d'étude ainsi que les techniques d'expression écrite et orale.

1. La dimension culturelle dans le Référentiel

1.1. Le Référentiel : Essai de définition

Toute action éducative s'inscrit dans un programme, lequel balise la pratique didactique en classe en orientant l'enseignement/apprentissage.

Le programme est généralement perçu comme un document traduisant les finalités tracées dans le Référentiel général des programmes qui définit la langue

française comme première langue étrangère, son enseignement débutant en deuxième année primaire et se poursuivant dans l'enseignement post-obligatoire.

Comment fixer les objectifs d'un système éducatif ? Philippe Perrenoud nous le dit :

« ...en analysant le métier auquel on prétend préparer et en identifiant, à partir des pratiques, les compétences, les capacités, les savoirs, les postures, les attitudes nécessaires. »¹

Le Référentiel nous permet ainsi d'attester que toutes les compétences sont perfectionnées et améliorées tout au long du cursus scolaire. Cet auteur précise que :

« Le critère déterminant de régulation d'un cursus professionnel devrait être la recherche de cohérence entre ses finalités et son architecture modulaire. Cette cohérence ne peut être garantie sans explicitation des compétences visées et des ressources qu'elles mobilisent. »²

Le Référentiel est par conséquent un véritable outil de réflexion d'un cursus de formation. Ainsi, le Référentiel général des programmes en Algérie se présente comme un document d'orientation, à caractère technique, méthodologique et politique, destiné à contrôler les travaux de conception, d'accomplissement, d'exécution et d'application des programmes et des stratégies pédagogiques : *« c'est à la fois, une référence première et un instrument de validation des programmes »³*

Ceci dit, nous allons, dans le cadre de notre travail, cibler un point essentiel et qui fait l'objet de notre étude, à savoir comment la dimension culturelle est prise en compte dans le Référentiel.

Dans le contexte linguistique algérien, le principe de la flexibilité trouve toute sa signification pédagogique dans la complémentarité entre les finalités édictées par le Référentiel et le cadre d'intervention didactique approprié au milieu plurilingue. La réforme mise en place en 2002, ayant touché le système éducatif dans son ensemble nous fait penser que l'enseignement de toutes les disciplines scolaires (dont la langue

¹ www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

² Idem.

³ Référentiel général des programmes ; octobre 2005.

française) traverse une crise. Il ne fallait pas attendre les textes de réforme pour s'en rendre compte !

Dans une thèse de Magistère soutenue à l'Université d'Oran en 2000, nous avons mis l'accent sur les non-performances des élèves en langue française. En effet, une enquête nous a révélé que l'attention prêtée par les élèves aux contenus linguistiques et méthodologiques semble à la fois réduite et différenciée :

- réduite dans la mesure où le nombre de digressions en cours est relativement élevé et où les performances pour l'ensemble des élèves s'avèrent médiocres ;
- différenciée dans le sens où un nombre limité d'élèves semble s'accrocher.

L'enquête à l'époque, a dévoilé que des obstacles socioculturels, psychologiques, scolaires et pédagogiques étaient à l'origine de cet état de fait.

Ce qui nous frappe en premier à la lecture du Référentiel, c'est qu'il se place dans une perspective mondialiste. En effet, nous lisons à la page 0 que :

« dans un monde en évolution rapide, tous les systèmes éducatifs sont interpellés sur la pertinence et la qualité de leurs programmes et de leurs stratégies pédagogiques au regard de leurs missions communes, fondamentales et permanentes qui sont : instruire, socialiser et qualifier »

Ainsi, en s'appuyant sur un monde nouveau, celui de la technologie et des sciences, un monde en mouvement, et sur de nouveaux besoins, le système éducatif algérien se voyait dans l'obligation de se redéfinir. C'est pour cela que les mesures préparées et décidées par le gouvernement, puis approuvées par l'Assemblée Populaire Nationale et par le Conseil de la Nation en juillet 2002 visent entre autres :

- *« la prise en compte des transformations intervenues au double plan national et international dans les domaines politique, économique et social »*
- *« L'ancrage du système dans le vaste mouvement de transformation et de développement des domaines du savoir humain et des technologies nouvelles de l'information et de la communication. »⁴*

⁴Référentiel général des programmes ; octobre 2006 p. 0.

Partant de là, une nouvelle vision apparaît qui tient compte en premier lieu des transformations intervenues tant sur le plan national que sur le plan international (qui inscrit l'enseignement/ apprentissage du français en Algérie dans une perspective interculturelle) et en second lieu du développement vertigineux des nouvelles technologies et l'abondance des moyens d'information.

1.2. Les valeurs véhiculées par le Référentiel

Dans la première partie du Référentiel, les concepteurs entament leur entreprise en posant les fondements des programmes scolaires algériens et en énumérant les valeurs élues par la société algérienne et qui se doivent d'être transmises en priorité par l'éducation. Parmi ces valeurs, nous enregistrons celles qui sont communes à tous ses membres comme les valeurs politiques, sociales, culturelles et spirituelles dont le dessein aurait pour objectif primordial de « *consolider l'unité nationale* »⁵.

D'autres valeurs viennent ensuite se greffer aux premières mais qui seraient plutôt considérées comme des vertus individuelles ; nous citerons parmi elles, les valeurs affectives et morales, les valeurs intellectuelles, les valeurs humanistes et « *ouvrant sur l'universel* »⁶. Ces valeurs sont présentées dans le Référentiel selon deux axes de références :

- Les références à la nation selon lesquelles l'Etat national est républicain et démocratique. Il s'agira, en effet, au plan éducatif de « *faire prendre conscience de l'appartenance à une identité collective, commune et unique consacrée officiellement par la nationalité* ».
- La démocratie, présentée aujourd'hui comme une conquête des droits de l'homme, et définie avant tout comme l'expression de la souveraineté populaire en ce sens que « *ce sont les gouvernés qui désignent leurs gouvernants* »⁷.

Ce qui nous amène obligatoirement et nécessairement à la notion de nation. Cette dernière sous entend une communauté d'hommes et de femmes qui partagent une

⁵ Référentiel général des programmes ; octobre 2006 p. 03.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

identité, une histoire, une langue, une religion communes. Henry de Lesquen nous dit que :

« La nation est le rêve d'un peuple qui veut durer dans l'histoire. Elle est constituée des morts, des vivants et de ceux qui vont naître au sein de la communauté. Elle ne se réduit pas à une agglomération d'individus [...]. Elle n'est pas non plus un simple vocable appliqué à des réalités hétérogènes. La nation est faite de chair et d'esprit, elle est un être bioculturel qui, tant qu'il existe, demeure identique à lui-même »⁸.

L'appartenance à une nation suggère l'appartenance à une terre et à un peuple et l'identification à une culture ; trois composantes essentielles dont l'homme a besoin afin de fonder son identité. Ces valeurs édictées par le Référentiel revêtent une importance capitale pour les membres de la société algérienne, dans le sens où elles composent son socle culturel et forment, de ce fait, son unité ; la culture par là crée une identité collective et génère des réalités sociales, une culture commune que symboliseront un ensemble de valeurs non négociables et nécessaires à la cohésion de cette société, à savoir la société algérienne. Identité collective, commune, unique, qui convergent toutes vers une seule et même constance ; à savoir l'identité nationale. Cette dernière impliquera forcément une certaine unité nationale sous tendue par « *L'Algérianité, trame de solidarités historiques [et qui] est aussi le sentiment d'appartenance à une même nation* »⁹.

Ce sentiment d'appartenance à une même communauté, d'après le Référentiel, s'appuie sur un patrimoine historique, géographique, civilisationnel et culturel, « *symbolisés par des symboles tels que les langues de la nation, l'emblème et l'hymne national* »¹⁰ qui représentent pour les algériens une référence majeure de leur identité. Dans leurs références à la nation, les concepteurs du programme mettent en avant l'état démocratique et le définissent comme « *corollaire de l'état républicain* »¹¹, la

⁸Henry de Lesquen, Qu'est-ce que la nation ? CdH, 1989. In www.bruno-megret.com/ouvrages_laflamme_chap7

⁹ Référentiel général des programmes ; octobre 2005 p. 03.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

démocratie en tant qu'idéologie et système politique étant « *l'instrument qui permet de consacrer les valeurs républicaines dont : le sens de la citoyenneté, de la solidarité, du respect d'autrui et de la tolérance* »¹². Des valeurs qui rejoignent les valeurs universelles auxquelles aspire toute nation digne de ce nom.

Au plan éducatif, la démocratie est présentée dans le Référentiel comme « *une valeur à transmettre, mais bien plus, une pratique et des comportements à installer : l'école, la classe sont les premiers lieux où doivent se réaliser ces objectifs* »¹³. Ainsi l'école devra être considérée aujourd'hui, si l'on s'en remet au Référentiel, comme un lieu de vie, où les apprenants auraient leur mot à dire, où il y aurait une véritable interaction entre eux et les autres acteurs, enseignants et éducateurs.

Nous assistons donc à une remise en question du rôle de l'école. En effet dans le programme de 1^{ère} AS il est clairement spécifié que :

« L'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances [...] et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception¹⁴ de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques. »¹⁵

Il est indispensable, toujours d'après le Référentiel, de transformer le modèle pédagogique en vigueur et 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 ses compétences à exercer son esprit critique.

L'Ecole, en général, et l'Ecole algérienne en particulier devra, aujourd'hui, non seulement, apprendre aux jeunes à lire, à écrire mais surtout à penser, à s'exprimer et à découvrir le monde à travers les sciences, l'histoire, la géographie, la philosophie, les langues étrangères, etc. Ce serait la vocation de toute école démocratique, toujours selon l'esprit du Référentiel. Concernant les références à la politique éducative en Algérie, il est spécifié que le système éducatif est national puisqu'il postule une même éducation

¹² Référentiel général des programmes ; octobre 2005 p. 03.

¹³ Idem p. 04.

¹⁴ C'est nous qui soulignons.

¹⁵ Programme de 1^{ère} AS p. 03.

et un même programme pour tous et ce « *par delà la diversité des institutions en charge de l'action éducative : institutions étatiques ou privées.* »¹⁶

Les concepteurs du Référentiel insistent sur la nécessité « *d'inculquer l'attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel, ainsi que l'attachement aux symboles représentatifs de la nation algérienne, à leur pérennité et leur défense* »¹⁷.

Le patrimoine d'un pays structure son identité collective qui de son côté peut permettre à tous les membres d'une communauté nationale d'avoir un même sentiment d'appartenance à des valeurs. Nous pensons que toute identité collective, est le produit d'une histoire, elle-même créatrice d'une civilisation et de là d'une nation. L'histoire et la mémoire individuelle font partie d'une mémoire collective que sous-tend une identité nationale. On s'identifie aussi comme étant membre d'un groupe culturel spécifique qui utilise une langue spécifique. Cette façon de cerner le mot « identité » est une disposition importante parce qu'elle lègue des racines à la personnalité de l'individu, ce dernier faisant partie intégrante du groupe auquel il appartient, et consolide les liens qui le rattachent aux autres qui appartiennent à sa même culture.

En s'attachant à ces valeurs, les concepteurs du Référentiel veulent montrer aux apprenants algériens qu'ils sont détenteurs et porteurs d'une Histoire véritable et juste et qu'ils possèdent une tradition riche et enrichissante et un héritage culturel certain. Il est vrai que :

*« Les peuples qui s'engagent dans l'avenir avec confiance et dynamisme cultivent précieusement le souvenir de leur passé, s'y réfèrent avec respect, du moins aux tranches de ce passé qui correspondent aux besoins du présent et aux attentes de l'avenir. »*¹⁸

L'histoire représente pour les Algériens une référence à leur identité; c'est pour cette raison qu'il est essentiel d'entretenir la mémoire des jeunes apprenants car « *Cultiver la mémoire nourrit le présent et balise l'avenir* »¹⁹.

¹⁶ Référentiel général des programmes, Octobre 2005, p. 04.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ (Léon Dion) www.bibl.ulaval.ca/doelec/pul/dumont/fd, chap29.html

¹⁹ Ibidem.

Ces valeurs dont parle le Référentiel permettront de ce fait aux apprenants de s'identifier à une communauté donnée, de se différencier des autres et enfin de s'affirmer.

Toujours dans le cadre de la politique éducative en Algérie, il est dit que le système éducatif est démocratique. Mais qu'est ce qu'un système éducatif démocratique ? Est-ce celui qui est supposé toucher toutes les couches sociales pouvant bénéficier de ses bienfaits ? Le Référentiel le soutient : « *le système éducatif est démocratique, parce qu'il constitue un segment d'une société, elle aussi démocratique* »²⁰. La qualité doit être de mise puisqu'elle en est une dimension incontournable :

*« ...la pleine réalisation de la scolarité universelle, aussi bien à l'entrée dans le système que durant le cursus d'éducation obligatoire, il s'agit aujourd'hui, de lui associer la dimension qualitative qui permettra de poursuivre résolument l'objectif visant à mener chaque apprenant au maximum de ses possibilités. »*²¹

L'amélioration du système éducatif « *doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.)* »²²

L'éducation se pose comme un droit fondamental et universel. D'après Bernard Charlot,

« La définition de l'éducation publique comme droit universel entraîne un certain nombre de conséquences :

- ▶ *L'éducation de base doit être obligatoire, condition nécessaire pour qu'elle soit universelle.*
- ▶ *L'école publique doit être gratuite à tous les niveaux (y compris universitaire) et elle doit être de qualité (afin que ne soient pas confondus l'accès à l'école et l'accès aux savoirs). Elle doit donc recevoir les financements dont elle a besoin et les enseignants doivent recevoir la formation académique et professionnelle indispensable à une école de qualité.*

²⁰ Référentiel général des programmes Octobre 2005, page 04

²¹ Ibidem.

²² Programme de langue française, p. 03.

► *L'école publique doit être accessible à tous, sans distinction de sexe ou d'appartenance (ethnique, religieuse, culturelle..).* »²³

Nous retrouvons dans le Référentiel des programmes, les mêmes principes édictés par cet auteur. En effet la « *scolarité universelle* »²⁴ est mise en avant, associée à la « *dimension qualitative* » des programmes et des procédures pédagogiques et didactiques nouveaux à mettre en œuvre. Toutes ces procédures sont reliées étroitement au « *caractère gratuit de l'éducation à dispenser* »²⁵ ; gratuité que prolonge « *une politique permanente de renforcement des mécanismes d'égalisation des chances sociales de réussite* »²⁶

Bernard Charlot continue son analyse de l'école publique et définit ce que doivent être les obligations d'une telle école. Il écrit que :

*« Ce qui est un droit, ce n'est pas simplement l'accès à l'école publique, c'est l'accès au savoir et à l'éducation. Donc doit être défini un curriculum commun de base pour tous qui constitue une obligation pour l'école et pour l'État. Donc également doivent être respectés les principes de base d'une éducation démocratique dans la société contemporaine : * une éducation au respect des droits de l'homme et de la dignité de soi-même et des autres : contre la violence, l'oppression, les drogues... ; donc aussi une éducation aux valeurs universelles : liberté, égalité, solidarité, paix, savoir »*²⁷.

Voilà ce que vise tout système éducatif qui se définit comme démocratique. Une école démocratique qui se doit de viser, en plus d'un savoir ajouté d'une qualité certaine, un savoir partagé entre les membres de la communauté. Le potentiel de

²³ « *Une éducation démocratique pour un monde solidaire. Une éducation solidaire pour un monde démocratique* », Texte rédigé par Bernard Charlot et présenté au forum social mondial au nom du forum mondial sur l'éducation, jeudi 10 janvier 2002.

²⁴ Référentiel général des programmes, octobre 2005 p. 04.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

²⁷ « *Une éducation démocratique pour un monde solidaire. Une éducation solidaire pour un monde démocratique* », Op. Cit.

développement d'une société dépendra moins à l'avenir de ses richesses naturelles que de sa capacité à créer, transmettre et utiliser du savoir et des connaissances. Le savoir étant un bien public, il se doit d'être accessible à tous.

En parlant du droit à l'éducation pour tous une « *scolarité universelle* » qui est un droit sur lequel reposent tous les autres droits, à savoir: droit à la vie, droit à la santé, droit à la protection..., l'Algérie se place à l'intérieur de la communauté internationale « *qui s'est engagée à Jomtien en 1990, puis à Dakar en 1999 et de nouveau aux Nations Unies, à New York, en 2000 en adoptant les Objectifs du Millénaire pour le Développement.* »²⁸

1.3. Un système éducatif moderne et ouvert sur le monde

Le système éducatif, tel que prévu dans le Référentiel, est moderne « *dans ses objectifs, ses contenus, son mode de fonctionnement et sa démarche managériale* »²⁹. En effet, aujourd'hui la modernité se caractérise par sa foi en le progrès, par l'explosion du savoir scientifique et de la technologie. Le système éducatif se doit impérativement d'intégrer le changement s'il veut rester crédible aux yeux de la société en général et aux yeux des concernés en particulier. Le système éducatif algérien veut inclure dans sa vision une démarche managériale.

En effet « *L'ingénierie pédagogique* »³⁰ est une activité en forte croissance, surtout dans l'enseignement supérieur. L'objectif général en est de faire évoluer le modèle pédagogique de la transmission des savoirs savants, qui fut le modèle dominant de l'enseignement jusqu'à maintenant, vers une pédagogie centrée sur la personne de l'apprenant et conséquemment sur sa préparation à sa vie socioprofessionnelle. Il s'agit de dispositifs qui mettent en scène des activités d'apprentissage à travers des projets d'études, de problèmes et d'accompagnement personnalisé. Ils s'inscrivent ainsi, globalement, dans le courant des « *pédagogies actives* ».

²⁸ Manifeste de Paul Gérin- La Joie : *Jusqu'à quand laisserons nous ces milliers d'enfants sans école et sans défense, souffrir en silence ?* Édition du jeudi 12 avril 2007 www.ledevoir.com/monde/paul_gerin-lajoie_manifeste.html

²⁹ Référentiel général des programmes, octobre 2005 p. 05.

³⁰ Ibidem.

Dans le Référentiel, il est spécifié que « *le système éducatif est ouvert sur le monde* »³¹. Ceci nous amène à dire que celui-ci doit s'intégrer dans un contexte global et prendre en compte toutes les transformations et toutes les mutations qui peuvent se produire en intervenant dans tous les domaines et en faisant fi des frontières géographiques. Le système d'une éducation nationale devient obsolète actuellement lorsqu'on ne tient pas compte des nouveaux paramètres de mondialisation et de cette transculturation qui s'impose par le fait de médias toujours plus performants.

Le renouveau pédagogique que vise la réforme scolaire valorise l'ouverture sur le monde, la communication et le développement des attitudes et comportements. L'Ecole algérienne, par son ouverture sur le monde, forme le citoyen algérien à la tolérance, l'ouverture d'esprit et l'engagement social. L'école, aujourd'hui, se doit de prendre en compte les besoins des élèves reliés à des besoins universels communs à tous les membres des différentes communautés qui forment le globe terrestre. Si « *l'école [veut] se maintenir, de manière permanente, dans une perspective concurrentielle, à double articulation, intra national et international* »³², il faudrait qu'elle intègre ces changements :

*« L'ouverture sur le monde ne signifie pas acculturation mais plutôt capacité de relativiser les choses et les jugements et de se positionner par rapport à l'humanité et aux valeurs universelles. »*³³

Aujourd'hui, l'Ecole doit répondre à de nouveaux défis. Des défis d'ordre interne puisque l'on sait :

*«... la crise qu'a vécue l'Algérie depuis plus d'une décennie renseigne amplement sur l'effort éducatif exceptionnel que l'école doit fournir pour prémunir notre jeunesse contre tout risque.»*³⁴

Ainsi, le passé reste un point fort qui nous permettra d'aller vers l'avant. Afin de protéger les élèves contre tout risque, il faudrait non seulement les informer sur les

³¹ Référentiel général des programmes, octobre 2005, p. 05.

³² Ibidem.

³³ Kaci.T, « *Réflexions sur le système éducatif* », Alger, éd Casbah, 2003, p. 139.

³⁴ Idem p. 07.

dangers encourus en cas de « dérapage » mais surtout leur donner les moyens intellectuels de résister et de se défendre par eux-mêmes, automatiquement.

Le rôle de l'école consiste aussi à prévenir les élèves de certains risques encourus et également d'armer le futur citoyen envers tout danger d'enrôlement néfaste qu'il devra déjouer dans sa vie sociale ou professionnelle. « *L'éducation à la citoyenneté* »³⁵ et à « *la conscience nationale* »³⁶ (très présentes dans le Référentiel) à l'école ont, avec la nouvelle réforme, beaucoup évolué, pour répondre aux attentes de la société et prendre en charge l'éducation aux valeurs universelles des droits de l'Homme, de la démocratie et de la République. Ainsi « *les valeurs républicaines et démocratiques [...] seront appuyées sur des situations éducatives* »³⁷. Cette exigence implique que les élèves soient éduqués au sens des responsabilités individuelles et collectives, au jugement, par l'exercice de l'esprit critique et par l'application du raisonnement « *tout en renforçant le sens de la solidarité et de la cohésion sociale* »³⁸. Ceci ne peut se faire que par le renforcement de l'identité nationale.

Cette idée de renforcement de l'identité nationale a été perçue notamment dans les pays en voie de développement en axant leurs efforts à redonner à la langue nationale la place qui lui est due. Ceci dans le but d'assurer l'unité nationale, d'asseoir une identité culturelle et de promouvoir un développement social, économique et culturel « *tout en s'adaptant au monde de la communication interculturelle* »³⁹ qui devient dans le monde moderne une voie incontournable et sans laquelle toute culture s'enfermant dans un carcan de nationalisme suranné et obsolète, tournant le dos à une ouverture sur le marché international du travail, ne trouvera aucun répondant chez le voisin proche ou lointain. Ainsi l'apprentissage d'une langue doit rendre possible la communication interculturelle. L'enseignement / apprentissage de la langue française est devenu, aujourd'hui, en Algérie, lié à une dimension internationale et interculturelle qui se veut être le garant d'échange d'informations justes et non déformées par quelques arrières pensées héritées d'un certain âge, informations objectives sur les cultures des

³⁵ Référentiel des programmes, octobre 2005, p. 04, 05, 06.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Idem p. 07.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem.

peuples dans leur plus simple primitivité avec leur sacré et leur profane, leur lot de tabous ou leur rôle civilisateur dans le concert international.

Ceci nous amène directement aux autres défis (externes cette fois) auxquels l'Ecole algérienne doit répondre par rapport à cette modernité dont parle le Référentiel. En effet trois faits majeurs sont à prendre en compte. Le premier, est celui de la mondialisation. Les programmes éducatifs, si l'on croit les auteurs concepteurs du Référentiel, doivent préparer à « *une prise de conscience dynamique 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...* »⁴⁰. D'ailleurs, plusieurs textes dans le manuel de 1^{ère} AS parlent de l'environnement et des conséquences du développement industriel sur celui-ci.

Ce passage pris du Référentiel, nous projette vers ces différentes organisations internationales comme l'UNESCO, qui réitèrent au fil des ans, leur volonté de défendre, au niveau mondial, les principes de la dignité humaine, de l'égalité et de l'équité pour tous les Hommes de cette planète. « *La préservation de la paix* » dont parle le Référentiel trouve ses racines dans le partage des valeurs universelles liées au devenir de l'Homme et qui a pour poutre maîtresse le principe de la tolérance qui est désignée comme :

« *...une attitude active animée par la reconnaissance des droits universels de la personne humaine et des libertés fondamentales d'autrui. La tolérance doit être pratiquée par les individus, les groupes et les états* »⁴¹

Ainsi, présentement le programme éducatif algérien fait du dialogue entre les civilisations ainsi que la promotion de la culture de la paix ses chevaux de bataille. Aujourd'hui « *la prise en charge, par les programmes, des préoccupations liées au respect d'autrui et à la reconnaissance et la disposition à défendre les droits humains*

⁴⁰ Référentiel des programmes, octobre 2005, p. 07.

⁴¹ Perez.S « *Le concept de la tolérance dans quelques textes internationaux : utopie ou réalité ?* » (Université de Genève, In *Pour une éducation à l'Altérité*, sous la direction de Groux .D). Paris, l'Harmattan, 2002, page 205.

dans toutes leurs composantes, constitue, à l'évidence, une garantie essentielle pour l'acquisition du savoir vivre ensemble »⁴².

Socialiser l'individu, développer en lui des attitudes et des comportements afin de pouvoir vivre avec les citoyens du monde, est une nouvelle donne que l'on retrouve dans le récent programme.

Quelles sont ces valeurs liées au devenir de l'Humanité ? Quelques recherches, dès les siècles passées, jusqu'à aujourd'hui, nous ont permis de dire que les valeurs humaines telles qu'elles sont conçues penchent vers les droits de l'homme, l'entraide universelle, l'amour d'autrui et donc l'altruisme, la charité, la bonté, la compassion, le pardon, le partage ..., bref, toutes les qualités qui font de l'homme un être humain dans tous les sens du terme.

Quand les contenus d'enseignement sont fixés, l'enjeu expliqué, l'ambition définie, il appartient aux experts du terrain, les enseignants, d'adapter une stratégie de travail de terrain. Evidemment, il revient aux institutions de tutelle de veiller à la bonne marche de ce système en adaptant constamment sa vision des choses à tous les défis mondiaux qui ne connaissent plus de frontières, et ceci en mettant en place des mécanismes institutionnels qui permettront à l'école d'être toujours à l'écoute de tout ce qui se fait sur le plan national et international et d'être par conséquent concurrentiel.

Son rôle premier ou l'un de ses principaux rôles sera d'élargir à l'apprenant ses horizons. Sa dynamique ne connaîtra plus de barrières nationales, linguistiques, ethniques ou confessionnelles. Elle se projettera dans un contexte humanitaire plus vaste qui se reconnaîtra dans un combat plus sublime pour la paix, l'environnement ou les droits universels.

La mondialisation aura pour tâche de « *préparer à une compétitivité incontournable en renforçant la connaissance de l'identité nationale* »⁴³ à travers un apprentissage, une connaissance de la langue nationale et en même temps un enseignement dans cette langue. Nous la verrons comme la poutre maîtresse dans cet enseignement. Elle sera considérée comme le point de départ permettant à l'apprenant

⁴² Référentiel des programmes, octobre 2005, p. 10.

⁴³ Ibidem.

de prendre conscience du système auquel il est rattaché et de faire ensuite des comparaisons inter culturelles en prenant une distance par rapport à sa propre culture.

Ainsi « *le défi interculturel que doit relever l'enseignant de français langue étrangère (FLE) n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture mais aussi de montrer comment la culture maternelle des élèves entre en interaction avec la culture d'un français ou celle d'un locuteur francophone* »⁴⁴

Les programmes préconisent l'élargissement de l'horizon culturel de l'apprenant en le confrontant à d'autres langues et à d'autres cultures. Un enseignement basé sur l'échange culturel, sur le contact avec la culture cible ne peut que favoriser l'acquisition de compétences interculturelles.

En s'attachant à la dimension interculturelle des langues, les auteurs concepteurs du Référentiel visent à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples et d'éviter les stéréotypes accompagnant la perception de l'Autre dans une seule et unique identité :

*« Cette approche consiste à voir dans l'interlocuteur une personne dont le profil reste à découvrir, plutôt qu'un individu simplement porteur d'une identité qu'on lui a attribuée à l'extérieur. Cette communication interculturelle se fonde sur le respect des personnes et l'égalité de tous en matière de respects de droits de l'homme, ce qui est précisément la base de toute interaction sociale en démocratie ».*⁴⁵

La compétence interculturelle chez l'apprenant doit permettre un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes, ainsi que des interactions entre ces différentes personnes, prises dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leurs identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun.

⁴⁴ www.franparler.org/parcours/interculturel.htm. Consulté le 12 avril 2007

⁴⁵ Byram.B, Gribkova.B, Starkey.H, « *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues* », une introduction pratique à l'usage des enseignants, 2002, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf.

Le deuxième défi majeur que le système éducatif algérien doit relever est relié directement au monde de la communication et de l'information. Inscrire l'apprenant dans cette nouvelle donne est devenu primordial puisque :

« le développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication (TIC) est en passe de transformer radicalement, non seulement, les relations entre les hommes, mais également la nature même du travail et des processus de production et des modes de consommation. »⁴⁶

Ainsi, le défi de la société algérienne est celui de toute société qui se veut moderne. Ce nouveau concept de société de l'information fondée principalement sur les technologies d'information et de communication, a bouleversé leur fonctionnement à travers le monde. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication bousculent de ce fait non seulement l'approche de l'enseignement mais aussi et surtout le rôle de l'enseignant.

Tout le monde peut aujourd'hui selon ses domaines d'action connaître ou s'informer par rapport à un point donné c'est pourquoi :

« Les programmes éducatifs sont, dans ce cadre, appelés à intégrer progressivement, mais suffisamment tôt, les TIC à la fois, comme objets d'étude et comme supports d'apprentissage. »⁴⁷

La Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples dans son article 9 alinéas 1 stipule que « toute personne a droit à l'information ». Ceci rejoint la démocratie du système éducatif algérien cité en page 04 et le droit à l'éducation ; un droit universellement reconnu.

Face à l'extraordinaire développement des supports de la cognition et des moyens de diffusions des connaissances, « l'école a irrémédiablement perdu son statut d'antan de citadelle du savoir ; sa fonction s'en est trouvé grandement transformée »⁴⁸. En effet, l'apprenant est confronté continuellement à une multitude d'informations; il

⁴⁶ Référentiel des programmes, octobre 2005, p. 07.

⁴⁷ Idem, p. 08.

⁴⁸ Ibidem.

s'agit pour l'école de lui montrer comment utiliser les instruments de communication car actuellement dans la vie, comme au travail, les compétences en informatique au sens de la manipulation d'outils, sont devenues indispensables pour relever ce que les auteurs concepteurs du Référentiel ont appelé « *le défi de la nouvelle révolution scientifique et technique* »⁴⁹ qui devient par là le troisième défi que l'Ecole algérienne doit prendre en charge. Une école de qualité est celle qui, au seuil de ce 21ème siècle,

« ... assure une formation qui permette à l'individu de découvrir, d'éveiller et de fortifier son potentiel créateur...une école qui permette à chacun de mieux comprendre son environnement, sous ses divers aspects, favorise l'éveil de la curiosité intellectuelle, stimule le sens critique et permette de déchiffrer le réel en acquérant l'autonomie du jugement » (Delors et Al, 1998, p. 85)⁵⁰.

Une telle école doit donc être assise sur ce que la Commission Delors a appelé les quatre piliers de la connaissance, à savoir, apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, à vivre avec les autres et apprendre à être.

Tels sont les objectifs que vise l'éducation moderne prônée par l'Algérie. Aujourd'hui, elle ne se contentera plus de faire apprendre à lire, à écrire et à compter, mais elle s'attelle désormais à élargir les horizons de ses apprenants, à abolir les frontières entre les peuples et à combattre le racisme sous toutes ses formes :

*« Les programmes éducatifs, dans leur ensemble, doivent inscrire au nombre de leurs objectifs spécifiques l'information objective sur les cultures, les civilisations ... »*⁵¹

Ainsi, l'une des priorités de l'Ecole algérienne, dont le souci aujourd'hui, est d'être moderne, est de s'ouvrir sur le monde accordant une attention plus grande et privilégiée à l'apprentissage des langues. En effet :

*« L'introduction le plus tôt possible du plurilinguisme »*⁵² est indispensable car « *l'aire des relations que l'homme entretient avec ses*

⁴⁹ Ibidem

⁵⁰ Gratiem Mokozzi Bambanota in www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=320

⁵¹ Référentiel des programmes, octobre 2005, p. 07.

semblables s'est considérablement étendue [...] et le sera encore davantage, demain. »⁵³

On est passé d'une conception de l'enseignement des langues dont le but était d'offrir à l'apprenant la possibilité de communiquer efficacement dans une langue à celui de la construction d'une compétence plurilingue. L'apprenant devient selon la formule de Py « *un bilingue en devenir* »⁵⁴

Ceci n'est qu'une facette du prisme qu'ambitionne l'enseignement dans la formation de l'homme moderne. Il se veut ouvert au monde grâce à tous les moyens de communication qui ne connaissent désormais plus de limites. Et si les frontières géographiques on encore du mal à disparaître, celles des cultures se sont trouvées balayées par de minuscules machines qui sont en passe de créer une culture universelle :

« L'homme moderne ne jouit pas seulement d'identités multiples et d'une appartenance à plusieurs groupes ; l'individu peut, dans la plupart des groupes sociaux, appartenir à d'autres associations(...) il semble raisonnable d'affirmer que ces identités multiples, d'une part, renforceront le maintien de loyautés ethniques, mais d'autre part, réduiront les conflits. »⁵⁵

D'ici peu de temps, si ce n'est déjà fait, l'homme du monde, l'homme universel et universaliste, naîtra avec tout ce que cela supposera comme mutation dans ses habitus, ses gestes et sa vision des choses : « *l'individu doit développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde* »⁵⁶. D'autres composantes naîtront et interviendront dans ses gènes : respect d'autrui, acceptation de l'Autre avec toutes ses composantes culturelles et civilisationnelles. Ces valeurs seront

⁵² Idem p. 08.

⁵³ Idem p. 09.

⁵⁴ PY, B., 1997, " *Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues* ", ELA N° 108, Didier, Paris, pp. 495-503.

⁵⁵ Byram M, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, éd.. Hatier et Didier, 1992, p. 59.

⁵⁶ Idem p. 01.

les fils conducteurs dans sa nouvelle vision du monde. Posséder une compétence plurilingue et pluriculturelle affine la capacité d'entrer en relation avec l'Autre.

Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est d'abord faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique. Le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures. Les comprendre et les accepter en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations

La mission de l'Ecole moderne en général et de l'Ecole algérienne en particulier est de développer chez l'enfant « *le savoir vivre ensemble* » puisque, en effet, la nature des relations que l'homme entretient avec ses semblables s'est considérablement amplifiée aujourd'hui, et le sera beaucoup plus demain.. D'une manière similaire, les champs de la communication se multiplient de plus en plus pour englober 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.* »⁵⁷

Il apparaît clairement, à travers l'étude du Référentiel, que l'Ecole algérienne s'inscrit aujourd'hui dans le courant moderniste. La modernité c'est penser l'émancipation par rapport à des traditions ou des idéologies d'une société. D'un autre côté, modernisme ne signifie nullement s'éloigner de sa langue ou de sa culture car la langue est considérée comme moyen d'unité d'une grande importance. Nous pouvons absolument comprendre l'importance majeure attribuée par de nombreux pays en voie de développement à l'idée d'une langue nationale reconnue, entre autres, comme facteur d'unité nationale

Est-ce que être moderne signifie, vivre avec son temps et transformer tout ce qui est jugé traditionnel ? En cela, elle est rupture avec ce qui précède. Martine Abdellah Pretceille et Louis Porcher, affirment que :

⁵⁷ Référentiel des programmes, octobre 2005, p. 09.

« la modernité se marque par une pluralité dans les formes de socialisation, d'enculturation, d'éducation comme dans la sociabilité, la structuration identitaire, le langage et la communication »⁵⁸

En s'installant dans cette optique, l'Ecole algérienne se positionne dans une perspective prospective et instrumentale intégrant au nombre des objectifs éducationnels visés « le développement de l'aptitude à réfléchir et à exercer son esprit critique, l'aptitude au raisonnement scientifique et à la créativité, du sens de l'engagement, la prise de risque et de la responsabilité, la capacité d'anticipation »⁵⁹ et ceci afin de mettre à la disposition de l'apprenant, ce futur citoyen autonome et responsable, des outils qui lui permettront de faire face à des situations complexes. Mais « face à ce constat, la question demeure de savoir quel individu, l'école peut elle, veut-elle, doit-elle former ? »⁶⁰

1.4. La langue française comme accès à l'universel

Aujourd'hui, dans le Référentiel, nous sentons une remise en cause⁶¹ des connaissances nécessaires à l'homme du 21^{ème} siècle. Ces contours doivent être en perpétuelle mutation afin de pouvoir s'adapter facilement aux paramètres de ces nouveaux intervenants qui frappent aux portes du système éducatif, à savoir « mondialisation et universalisme .». Les programmes éducatifs doivent préparer :

« à une prise de conscience dynamique 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 ...) »⁶²

⁵⁸ Abdellah Pretceille.M, Porcher.L, « Education et communication interculturelle »,1996, Paris, éd. PUF , p. 01.

⁵⁹ Référentiel des programmes, octobre 2005, p. 08.

⁶⁰ Abdellah Pretceille.M, Porcher.L, Op. cit., p. 01.

⁶¹ Il faudrait qu'elle soit continue

⁶² Idem p. 07.

Cette notion d' « universalité » nous la retrouvons tout au long du Référentiel sous forme de « *droits universels, valeurs universelles, connaissances universelles et pensée universelle.* » Il nous apparaît clairement que nous ne pouvons continuer notre travail si nous ne définissons pas au préalable ce concept.

Ce dernier est défini dans le dictionnaire « Le petit Robert 2000 » comme concernant « *la totalité des individus d'une classe (proposition universelle), qui est pris dans toute son extension (sujet universel) .ou encore « Qui concerne la totalité des hommes, le monde, ou la totalité d'un groupe (et qui est) « Commun à tous les hommes ou à un groupe donné, qui peut s'appliquer à tous ».*

Il nous apparaît clairement que les directives pédagogiques réorientent complètement les objectifs et les finalités de l'action éducative puisqu' il est devenu, aujourd'hui indispensable de placer l'enfant-apprenant dans une perspective mondialiste et intercommunautaire.

Concernant les langues étrangères, il est dit dans notre ouvrage de référence que leur enseignement / apprentissage doit permettre aux apprenants algériens :

- « *l'accès direct aux connaissances universelles*
- *favoriser l'ouverture vers et sur d'autres cultures »*⁶³

Ainsi, les langues étrangères sont les seules, aux dires du Référentiel, à permettre à l'apprenant d'accéder aux connaissances universelles puisque la langue arabe doit être valorisé« *afin qu'elle puisse assimiler les évolutions à caractère scientifique, technologique et civilisationnel d'une part et, d'autre part qu'elle rétablisse, chez notre jeunesse, la confiance en sa langue et la fierté de sa culture. Ceci renforcera son sentiment d'appartenance, raffermira son identité culturelle et civilisationnelle et l'armera de l'assurance nécessaire à son ouverture sur les différentes langues étrangères et cultures universelles, sans complexe »*⁶⁴

Nous remarquons que les auteurs concepteurs du Référentiel assimilent directement la langue arabe, à l'identité nationale, en insistant sur son caractère officiel. Elle est pour eux, l'un des principaux fondements et le symbole de la souveraineté nationale. Nous ne voulons nullement nous opposer à cet état de fait, mais nous pensons

⁶³ Référentiel des programmes, octobre 2005, p. 46,47.

⁶⁴ Idem p. 45.

que la langue arabe peut être beaucoup plus que cela. Présumer que les connaissances universelles ne seraient accessibles qu'à travers les langues étrangères c'est renier toute la richesse d'une civilisation arabe qui a eu, autrefois, sa gloire et qui est a eu un apport considérable dans le développement de la science et ainsi de la connaissance dite aujourd'hui universelle. En effet il est clairement établi que « *les savants grecs se reconnaissent comme les héritiers des savoirs orientaux* »⁶⁵.

En fait, peut- on véritablement parler, de connaissances universelles.

Alan Chalmer, après avoir examiné les principales théories de la science de la fin du XX^e siècle, considère « *qu'il n'existe pas de conception éternelle et universelle de la science [...]. Rien ne nous autorise à intégrer ou à rejeter des connaissances en raison d'une conformité avec un quelconque critère donné de scientificité.* »⁶⁶

Mais ne rentrons pas dans un débat philosophique où nous sortirions vaincu car nous disposons de trop peu d'éléments en la matière.

Il s'agit d'installer en l'apprenant, les fondements même d'une pensée universelle et commune à toutes les communautés du monde. Plus encore il est dit à la page 47 du Référentiel que « *la première langue étrangère (le français) est enseignée en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle* ».

Notons d'abord que la langue française doit être enseignée comme outil de communication. En tant que telle, elle est porteuse d'une certaine vision du monde et d'une certaine façon de penser, toute langue nourrit l'imaginaire et les rêves. Elle apparaît comme le facteur d'organisation d'une certaine pensée. La langue nous permet d'avoir accès à l'histoire et au patrimoine d'une société bien déterminée. A l'heure de la mondialisation et du bi /plurilinguisme, la langue est surtout et avant tout un moyen de communication et un outil indispensable à celle-ci.

Le vrai défi aujourd'hui, est de penser la communication dans le respect des identités, pour créer de véritables relations d'échange et de partage. A travers cette

⁶⁵ « *L'apport des Arabes à la civilisation* », www.oasisfle.com/culture_oasisfle/civilisation_arabe.htm consulté le 05/05/07

⁶⁶ Alan F. Chalmers, « *Qu'est-ce que la science ?* » Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, La Découverte, 1987, p. 267.

communication avec l'Autre (le Français), j'accède à sa culture et du même coup à la pensée de cet autre qui serait d'après le Référentiel, une pensée universelle.

Faisons « arrêt sur image ». Qu'entendons-nous par pensée universelle ? Pourquoi justement, c'est la langue française qui permettrait à l'apprenant d'accéder à cette pensée universelle ?

Cette notion de pensée universelle, tant prisée par les concepteurs du Référentiel, puisque cette idée se retrouve tout au long de ce dernier, n'est pas sans évoquer le XVIème siècle qui fut considéré comme l'âge d'or de l'humanisme et le XVIIIème siècle qui fut appelé aussi « Siècle des Lumières ». Durant ces périodes, une nouvelle vision est apparue quant à la notion de destin, de civilisation, de croyance. Un véritable enthousiasme se manifeste pour la science. Cette dernière commence à se développer. On oppose à la tradition et aux croyances religieuses l'expérience. Un nouvel humanisme vient de voir le jour : La foi dans la science, le progrès et la raison fondent un humanisme de type nouveau. L'encyclopédie naît. Une œuvre de progrès, contre les préjugés et une somme de toutes les connaissances de l'époque. Les philosophes et les écrivains français se disent citoyens du monde et répandent un idéal de paix et de civilisation. Pour eux l'échange, la connaissance des pays étrangers, de leur civilisation, de leur coutumes, leur permettent de relativiser les mœurs nationales, et de lutter en particulier contre les préjugés. Voltaire, dans son traité sur la tolérance, oppose à la puissance meurtrière, pensée par l'homme contre l'homme, celle de la nature et de la raison. Montesquieu, Rousseau, n'ont pas été en reste.

L'originalité de la pensée du XVIIIème siècle réside dans cette nouvelle façon de voir l'homme. Elle apparaît dans « *une façon nouvelle de définir la place de l'homme sur la terre et de situer les rapports de l'homme avec dieu, avec la nature et avec les autres hommes* »⁶⁷.

Ainsi le point central autour duquel s'effectue une véritable révolution durant ce siècle, qu'on appelle (n'oublions pas) le siècle des lumières, est l'homme. Ce dernier est présenté dans l'article « *Homme* » de Diderot comme :

⁶⁷ Charpentier.M, Charpentier.J., *Littérature, textes et documents, XVIIIème siècle*, éd Nathan. 1987, p. 208.

« un être sentant, réfléchissant, pensant,, qui se promène librement sur la surface de la terre, qui paraît être à la tête de tous les autres animaux sur lesquels il domine , qui vit en société, qui a inventé des sciences et des arts, qui a une bonté et une méchanceté qui lui est propre , qui s'est donné des maîtres , qui s'est fait des lois. »⁶⁸

Ainsi, la conception même de l'homme évolue et prône l'abolition de l'assujettion afin d'accéder à la paix et le bonheur de l'existence, confiant dans la raison humaine et dans le progrès scientifique, technique, moral et social, synonyme de liberté humaine.

Mais pourquoi, justement, c'est la langue française qui permettrait à l'apprenant d'accéder à cette pensée universelle ?

Est-ce que nous sommes dans l'universalité de la langue française ? .Est ce que nous rejoignons Rivarol quant il affirmait la vocation du français à devenir la langue humaine *« Il me reste à prouver que, si la langue française a conquis l'empire par ses livres, par l'humour et par l'heureuse position du peuple qui la parle, elle le conserve par son propre génie. »⁶⁹ ?*

Ce prestige est-il lié à la langue elle-même et à la culture à laquelle elle est associée? Faut-il s'arrêter sur cette idée et en déduire que cette langue et cette culture sont supérieures aux autres, comme Rivarol en est persuadé? La langue française serait réputée pour sa clarté, pour la rigueur de son vocabulaire, pour la richesse de ses verbes et pour la force de sa syntaxe. Mais *«Pour souhaitable que soit l'universalité du français, monsieur de Rivarol, celui-ci n'est pas un acquis définitif, c'est un combat renouvelé, qui participe de la nature même du combat de l'esprit, toujours vigilant et parfois bien fragile. »⁷⁰ -.*

La langue française serait prise comme moyen d'un métissage culturel authentique, c'est-à-dire aussi comme quelque chose en éternelle évolution. Ainsi

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Rivarol (1753-1801), *Discours sur l'Universalité de la langue française*, 1784

⁷⁰ Philippe Loubière, *« Adresse à Antoine de Rivarol, pour un nouveau «Discours sur l'universalité...»* Lettre(s), revue éditée par l'ASSELAF, août-septembre 2006.

entendue, la culture francophone⁷¹, à notre sens et telle qu'elle est vue par les concepteurs des programmes, évoquerait une culture qui combat la colonisation, le racisme et les discriminations et prône la tolérance et la liberté.

L'ouverture sur la culture francophone, puisque le programme parle de cette notion, devient une culture humaniste. Comme la langue française, qui la fonde et qui l'exprime, la francophonie a un penchant habituel à l'universel. La francophonie, c'est la langue française qu'on partage, et à travers elle, c'est aussi une culture, une pensée et des valeurs que l'on partage aussi. Elle contribue à conjurer le péril redoutable de l'uniformisation qui est l'exact contraire de l'universalisme, et collabore à encourager l'expression de toutes les cultures qui la composent et leur constant dialogue :

« C'est par sa vocation à l'universel que le français assume le salut de la diversité, qui est le plus pressant impératif de notre temps. Dès lors, défendre le français, c'est défendre toutes les langues à travers la première d'entre elles, qui incarne une haute vision de l'homme et la noblesse du monde. Il y a là un aspect fondamental, qui confère à notre permanent combat une justification supplémentaire, une nouvelle légitimation et l'inscrit dans une perspective humaniste. »⁷²

Servir l'universel, c'est protéger, promouvoir le particulier, les cultures, les nations et les personnes singulières contre la montée de l'uniformisation. La plus haute justification de la culture francophone, c'est d'être un rendez-vous de l'universel, un lieu de rencontre de toutes les cultures et, au besoin, un lieu de combat et de lutte. C'est en cela que Midgley et Benedict, cités par Byram, « mettent en garde contre les conséquences catastrophiques d'un égocentrisme culturel, et contre le danger qu'il y a à supposer que ses propres coutumes sont universelles ou, plus insidieusement encore, naturelles. Car si un groupe considère que son propre comportement culturel est naturel [...], il n'est pas loin de supposer que tout autre comportement est contre nature et doit être rejeté, voire détruit »⁷³

⁷¹ Programme de langue française, p. 05.

⁷² Jean Marc Léger, « La langue française » in

agora.qc.ca/francophonie.nsf/Documents/Langue_francaise- consulté le 17/11/2007

⁷³ Byram M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, éd. Hatier et Didier, 1992, p. 76.

Nous ne saurions trop insister sur le rôle que peut jouer, ou qui a été joué par telle ou telle société ou tel ou tel peuple dans la formation de la culture universelle. Mais nous pensons que ce rôle ne saurait être l'apanage de tel ou tel peuple. C'est plutôt une richesse universelle élaborée par l'ensemble des peuples et sociétés. Cette richesse n'a été possible que par la différence de toutes les cultures qui l'ont constituées.

Contrairement à ce que nous trouvons dans le Référentiel, cette idée de culture francophone est très claire dans le programme de langue française de 1^{ère} AS. L'enseignement /apprentissage de cette langue ne s'exprime plus en termes de culture française et uniquement française mais s'ouvre davantage aux autres cultures qui ont cette langue en commun.

2. La dimension culturelle dans le programme de 1^{ère} AS

2.1. Des principes directeurs du programme au profil de sortie de l'apprenant

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. Toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisie :

- des valeurs communes à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale ;
- des valeurs plus spécifiquement individuelles : les valeurs affectives et morales, les valeurs esthétiques, les valeurs intellectuelles, les valeurs humanistes et ouvrant sur l'universel.

Le programme de français constitue un des cadres de réalisation des objectifs de mise en œuvre de ces valeurs. En fonction de sa vocation, il les prend en charge, de façon spécifique et préférentielle ou de façon complémentaire, en s'efforçant de relever trois défis :

- Celui de la mondialisation, notamment les valeurs liées aux marchés du travail et de l'emploi et celles, plus pérennes encore, des identités culturelles et des modes de penser et d'agir.

- Celui de la société de l'information et de la communication
- Celui de la nouvelle révolution scientifique et technique

Nous sentons dans le préambule de ce programme la reconnaissance de la nécessité d'une amélioration qualitative qui passe forcément par la prise en compte des transformations que subit le monde entier et par là même notre pays, cette amélioration donc, qui est reliée directement au phénomène de la mondialisation, notion qu'on retrouve un peu éparpillée tout au long des 05 premières pages du programme étudié sous les notions « *d'ouverture sur le monde* » et « *dimensions universelles* ».

Nous ne pouvons continuer sans rappeler l'omniprésence de cette notion d'universalité dans le « *Référentiel général des programmes* » et qu'elle a été traitée précédemment. Le programme de français semble préparer à une prise de conscience dynamique des enjeux liés à la préservation de la paix, par le partage des valeurs liées au devenir de l'humanité (notion déjà vue dans le Référentiel des programmes). Ceci est explicitement affiché à la page 04:

« Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande 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. »⁷⁴

Plus que jamais, il apparaît que les langues étrangères contribuent à développer chez l'enfant le sens de la tolérance de la connaissance de l'Autre, et une sensibilisation à la communication interculturelle. Le programme ne manque pas de préciser que l'enseignement/apprentissage de la langue française doit permettre aux apprenants algériens :

« la familiarisation avec d'autres cultures 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. »⁷⁵

⁷⁴ Programme de langue française page 04

⁷⁵ Idem p. 05.

Ainsi la finalité de l'enseignement de la langue française en Algérie est de développer chez l'enfant l'acquisition de savoir-faire indispensables à une communication interculturelle. Ce que nous visons dans l'enseignement d'une langue étrangère, c'est que les élèves non seulement l'utilisent pour découvrir les réalités culturelles étrangères mais aussi pour qu'ils puissent, en langue étrangère exprimer et faire comprendre à leurs interlocuteurs leur propre réalité culturelle.

Les fondements même d'une approche interculturelle sont la curiosité et l'ouverture, l'aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans la sienne propre. Il s'agit, en d'autres termes, d'une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différents.

Ainsi l'enseignement/apprentissage de la langue permettra à l'apprenant de communiquer en langue française, d'échanger, de s'imprégner de la culture véhiculée par cette langue et d'utiliser celle-ci comme un outil culturel, scientifique et technique.

Le nouveau programme, diffusé en CD ROM et en brochure, a 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* »⁷⁶. Pour réaliser cette intention, sa conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage et 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. En effet, à travers l'enseignement de la langue étrangère, nous visons son utilisation par les élèves afin de découvrir les réalités culturelles étrangères mais aussi qu'ils « *puissent*

⁷⁶ Programme de langue française page 03

en langue étrangère s'exprimer et faire comprendre à leurs interlocuteurs... leurs propres réalités culturelles »⁷⁷.

Ainsi le défi de la mondialisation très présent dans le programme de français de 1^{ère} AS, affecte, de manière significative, les perceptions traditionnelles des échanges entre les peuples, notamment celles liées aux marchés du travail et de l'emploi et celles, plus pérennes encore, des identités culturelles et des modes de penser et d'agir.

Avec l'évolution de la société, les besoins changent, les écarts se creusent entre des programmes d'enseignement archaïques et dépassés par le nouvel ordre mondial et des élèves trépignants d'impatience devant des contenus qu'ils considèrent désuets et sans intérêt aucun. Ceci « *nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et nos pratiques* »⁷⁸

A la lecture du programme, l'enseignement du français en 1^{ère} AS semble avoir pour buts la consolidation, l'approfondissement et le développement des capacités, habiletés et connaissances acquises dans le cycle antérieur (cycle moyen) . L'apprenant continuera à développer les quatre compétences ciblées dans le cycle moyen et sera progressivement mené vers une spécialisation dans les différents domaines en rapport avec ses besoins. Les niveaux de compétence acquis seront consolidés et développés et continueront à s'articuler autour de quelques objectifs linguistiques, méthodologiques et culturels.

Dans le cadre de notre travail, seul l'objectif culturel sera abordé. Ainsi dans cette visée, il est dit clairement que l'enseignement de la langue française en Algérie vise à :

- stimuler la curiosité de l'apprenant et contribuer à son ouverture d'esprit en l'exposant à divers contextes de civilisation(s) et de culture(s) véhiculés par la langue française
- favoriser l'interdisciplinarité en abordant des thèmes étudiés dans d'autres matières scolaires en vue d'une complémentarité et d'une extension des informations reçues.

Le programme peut être compris comme un système impliquant la nécessité de:

⁷⁷Puren .ch. « La culture en classe : « *Enseigner quoi ? et quelques autres questions non subsidiaires* », in Revue « Langues modernes » n°04, nov. 1998 p. 46.

⁷⁸ Programme de langue française, page 03

- centrer les méthodes sur l'apprenant, de le placer dans un environnement qui respecte ses besoins, son âge, ses intérêts et de le voir comme premier responsable de son apprentissage ;
- Créer des situations d'apprentissage variées en tenant compte des différents styles d'apprentissage ;
- considérer le français comme un outil réel de communication en prônant l'utilisation de la langue en contextes signifiants ;
- concevoir des activités qui répondent à un besoin de communication authentique ou vraisemblable en évitant les exercices monotones et répétitifs ;
- insister sur l'importance du message par rapport à la forme en tolérant les erreurs de forme qui ne gênent pas la transmission et la réception du message ;
- développer la communication orale et écrite en multipliant et en variant les situations de pratique, d'écoute et de lecture ;
- favoriser la pédagogie du succès en créant un environnement dans lequel l'apprenant développera des attitudes positives face à l'apprentissage du français et où il ne se sentira pas en situation d'échec.

Nous pensons qu'il s'agit avant tout d'amener l'élève à se prendre en charge et à être un acteur actif de son propre apprentissage car « *Apprendre, c'est quelque chose que l'on fait et non quelque chose qui nous arrive* »⁷⁹, lui donner les moyens nécessaires pour arriver à ce dessein afin qu'il puisse plus tard, devant une simple lettre à écrire, devant un étranger, devant un journal, de ne plus être en situation d'échec ou de blocage. Si nous considérons la fraction qui concerne les contenus, tout indique que la totalité de ce qui a été pensé et proposé a été fait dans le but d'amener l'apprenant petit à petit vers l'autonomie. C'est ainsi que nous retrouvons des types d'activités (appelés dispositifs d'apprentissage dans le programme) qui sollicitent et mobilisent constamment les compétences de l'élève comme « l'identification », « la complétion », « le repérage », « la reconstitution », « la reformulation », « le résumé », « le commentaire », « la rédaction », « l'élaboration » et « la réécriture ».

⁷⁹ Dalgeccio, in Degailais E, et Meurice B ,2003 « *Construire des apprentissages au quotidien* », Bruxelles, éd De boeck, p. 13.

Autant d'activités qui permettront, a long terme, aux apprenants d'accéder à une documentation diversifiée en langue française et à utiliser le français dans diverses situations (scolaire, vie quotidienne, travail). Elles l'aideront aussi plus tard à pouvoir devenir un utilisateur autonome du français, instrument qu'il sera capable de mettre au service des compétences demandées par la formation supérieure, professionnelle ainsi que par les exigences d'une communication sociale. Une communication qui va lui permettre de se faire connaître, comprendre, de faire passer des idées, ses idées, d'améliorer son image auprès d'un public, de convaincre des interlocuteurs à prendre une décision...etc.

Toute relation avec l'Autre devient une communication. Pour cela, il est demandé 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* ». ⁸⁰

2.2. La dimension culturelle et le rapport à l'Autre

« L'acquisition d'une langue étrangère ne peut se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel .» » ⁸¹.

Sommes-nous arrivés, enfin, à voir cette réalité selon laquelle une langue ne peut être enseignée / apprise indépendamment de la culture qu'elle véhicule ?

Sommes-nous arrivés à voir en la langue française un moyen d'ouverture sur le monde ?

En tous les cas, le programme le stipule ainsi. La maîtrise de la langue française est perçue aujourd'hui comme un « *atout* » pour réussir professionnellement ; la compréhension de sa culture comme « *le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre* ». Par conséquent, l'étude de la culture « *ne doit pas être considérée comme quelque chose d'accessoire par rapport à l'objet essentiel de l'enseignement des langues* » ⁸² car à côté des règles linguistiques qui régissent une langue, il y a aussi des

⁸⁰ Programme de 1^{ère} AS français Janvier 2005 p. 04.

⁸¹ Ibidem.

⁸² Byram. M, Op. Cit.,, p. 11.

règles d'usages, socioculturelles, discursives et stratégiques qui permettent à l'apprenant, non seulement, de se servir de la langue en fonction du contexte social mais aussi de voir qu'il existe des faits culturels propres à chaque communauté linguistique mais qui font partie de tout message véhiculé par le texte, et que s'il fait fi de ces faits culturels, il peut passer à côté de l'intention de communication.

Voyager à travers la langue, pour connaître l'Autre, ses pensées, son mode de vie, en gros sa culture permet à l'apprenant de se positionner par rapport à cet Autre qui lui est différent mais qui va l'aider à comprendre qui il est réellement. Mettre en contact deux cultures différentes pour mieux faire sortir les différences, privilégier une « *réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité* »⁸³ est un pas vers une éducation de la paix.

Geneviève Zarate définit la classe de langue « *comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation* »⁸⁴. Elle est par là le lieu privilégié pour entrer en contact avec un autre monde et un autre mode de pensée. Lieu où peut naître réellement une réflexion sur l'Identité / Altérité afin que l'affirmation de soi, énoncée dans le programme, puisse avoir lieu :

« *Complémentaire, le sujet ne peut pas s'affirmer comme tel sans reconnaître l'Autre comme sujet, et d'abord sans se libérer de la peur de l'Autre qui conduit à son exclusion.* »⁸⁵

Il s'agit pour l'Ecole de « *reconnaître l'existence d'une différence culturelle qui peut susciter chez l'élève une demande d'éducation à laquelle il convient de répondre* »⁸⁶. Ainsi le travail du professeur est essentiellement axé sur la manière dont l'apprenant réagit face aux autres, sur la vision que les autres peuvent avoir de lui, et sur sa relation avec les personnes appartenant à d'autres cultures.

Ce que l'enseignant doit garder en tête, ce n'est pas tant la quantité d'informations sur un pays et ses cultures qu'il doit inclure dans son programme, c'est-

⁸³ Programme de 1^{ère} AS français Janvier 2005

⁸⁴ Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, éd Didier, 1995, p. 11.

⁸⁵ Tourraine A., *Pourrons-nous vivre ensemble ?* Paris, Egault et différents, Fayard, 1997, p. 210.

⁸⁶ Bretucci M-M., « *L'éducation à l'altérité au collège : statut de la (des) langue(s) parlée(s) par les élèves et enseignement/ apprentissage du français* » in sous la direction de Groux D., *Pour une éducation à l'altérité*, Paris, 2002, Harmattan, p. 69.

à-dire les savoirs, comme prise de conscience interculturelle comme la connaissance, la compréhension des différences distinctives entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » qui sont à l'origine de la prise de conscience interculturelle ; mais surtout la manière dont il doit installer , chez l'élève, les autres compétences à savoir :

* les savoirs-faire en tant que savoirs-faire interculturels comme la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des étrangers ; la capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et à gérer efficacement les situations de malentendus et de conflits culturels grâce à cet esprit d'analyse et de critique que l'école , selon le Référentiel , doit développer chez l'élève.

* Les savoir-être comme les attitudes d'ouverture et d'intérêt envers les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations ; la volonté de relativiser son point de vue et son systèmes de valeurs culturelles ; la volonté et la capacité à prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles.

Ces compétences, une fois installées, vont aider l'apprenant à entretenir des relations positives avec les personnes appartenant à d'autres cultures et ayant des identités différentes.

D'une façon beaucoup plus spécifique, les finalités de l'enseignement de la langue française revêtent deux aspects :

* Un aspect fonctionnel puisqu'il s'agit, avec l'acquisition de cette langue, de faire arriver les apprenants à un savoir, de leur faciliter l'accès à une documentation spécialisée et de les intéresser aux nouvelles technologies ; « *l'acquisition d'un outil de communication leur permettant d'accéder aux savoirs [et] la sensibilisation aux technologies modernes de la communication* ». ⁸⁷

* Culturel et interculturel : l'enseignement de la langue française est un atout pour connaître les cultures des autres et notamment les cultures francophones afin de pouvoir

⁸⁷ Programme de 1^{ère} AS français Janvier 2005, p. 05.

situer, dans un rapport dynamique, la sienne et connaître toutes les dimensions universelles que chacune porte en elle.

Le rapport sur le mouvement éducatif tenu à Genève en septembre 1975 lors de la XXXVe conférence de l'éducation, stipulait que parmi les différents objectifs assignés au système éducatif algérien est celui de « *la promotion [...] de la langue nationale comme langue de travail et de communication dans le but d'asseoir les bases d'un développement culturel autonome* »⁸⁸

Aujourd'hui, nous sommes enfin arrivés à comprendre que la langue nationale à elle seule ne peut nous aider à relever tous les défis que nous impose la mondialisation.

Le contact avec les autres langues et en particulier la langue française, devient un acte incontournable :

*« La survie des peuples dépend en grande partie de la volonté de chaque gouvernement d'investir le maximum de ressources dans la préparation des générations montantes aux nouveaux critères de la compétition et de la performance internationales: maîtrise des langages fondamentaux, apprentissage des langues étrangères et des notions nécessaires à la vie en commun et, surtout, mobilisation des ressources nationales en vue de l'intégration dans les systèmes scolaires des nouveaux standards technologiques notamment les nouvelles technologies de l'information et de la communication. »*⁸⁹

Il est sûr que les nouvelles technologies de l'information et de la communication en tant que moyens modernes ont supprimé les distances, qu'il s'agisse de se déplacer ou de communiquer et que l'on vit dans un « village globale »⁹⁰, c'est-à-dire dans une communauté mondiale, sans frontières. L'abolition des frontières appréhendée dans ce sens, prend une nouvelle connotation. Au-delà de son sens politique, elle fait référence à d'autres facteurs beaucoup plus subjectifs à savoir le facteur de l'identité, de la culture

⁸⁸ Ministère des enseignements primaire et secondaire, XXXVe conférence de l'éducation, Genève-septembre 1975

⁸⁹ Discours du président de la république à l'ouverture de l'année scolaire 2005/2006. Blida le 10 septembre 2005.

⁹⁰ Marshall McLuhan, cité par Warnier, « *La mondialisation de la culture* », Paris, La découverte, p3

et de l'appartenance. La survie des peuples, pour reprendre le discours du président dépend de cette faculté à ouvrir ses frontières et à intégrer ce qui est Autre. Une priorité est ainsi accordée à la maîtrise des langues vivantes et par là à des cultures différentes de celle de l'apprenant car si la maîtrise de la langue nationale reste la priorité absolue, l'ensemble des langages aide à mieux structurer une personnalité et à mieux l'armer pour le futur.

« La maîtrise de notre langue demeure prioritaire mais ne pas connaître une langue vivante ou tout ignorer de l'utilisation d'un ordinateur est désormais un handicap. C'est le devoir de l'Ecole de répondre à ces nouvelles exigences. De même, une maîtrise minimum des technologies de l'information et de la communication est indispensable : quelle que soit la profession que les élèves exerceront plus tard, ils devront savoir utiliser un ordinateur, des équipements informatisés et des moyens audiovisuels »⁹¹.

Il s'agit, de donner à l'apprenant, les moyens nécessaires pour qu'il puisse faire face aux nouveaux défis que lui impose le monde de demain.

2.3. Des compétences visées dans le programme aux nouveaux défis imposés par le monde interculturel

Le besoin pour l'enseignant de réactualiser ses connaissances, aussi, est devenu une condition sine qua non pour dispenser un meilleur enseignement ; car avec l'avènement de l'approche communicative et plus encore aujourd'hui avec l'approche actionnelle, l'enseignant, et plus particulièrement l'enseignant en langues étrangères, ne peut plus se contenter de professer, il doit aujourd'hui tenir plusieurs rôles, à savoir celui d'animateur, de conseiller, de médiateur, de partenaire :

« C'est à lui que revient le rôle de rechercher, de gérer, d'exploiter (de filtrer) les opportunités dont ses apprenants peuvent profiter ailleurs. En

⁹¹ parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/parcoursscience/maitrise_des_langages

bref, on est passé du professeur homme- orchestre au professeur chef- d'orchestre. »⁹²

La rapidité de l'évolution du monde impose à l'enseignant des contraintes qui l'obligent à développer chez ses apprenants des capacités à s'adapter, à comprendre et à apprendre. Dans ce cadre :

«... 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. »⁹³

En raison des changements sociaux et techniques, ainsi que de l'évolution à pas de géants des contenus de connaissances, et des exigences de formation, il convient, aujourd'hui d'enrichir chez les élèves les savoir-faire, les savoir-vivre et les savoir-être nécessaires, qui lui permettront de faire face à des situations différentes, imprévisibles, épineuses ou délicates. Aujourd'hui, il devient primordial d'apprendre aux élèves à mobiliser leurs savoirs dans des contextes variés et instables et adapter leurs connaissances tout au long de leur vie afin qu'ils puissent être en accord total avec ce monde en mutation.

Aujourd'hui encore, il est devenu indispensable pour un enseignant, et ce dans une perspective interculturelle, de développer chez son élève la curiosité et l'ouverture sur l'Autre, ainsi que sa faculté à revoir sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et à ne pas trop sacraliser la sienne.

Actuellement, les objectifs et les résultats qui sont assignés à l'enseignement de la langue française en 1^{ère} AS, ainsi que les choix méthodologiques qui sous-tendent son apprentissage, ont une grande part dans l'acquisition ou non de la langue française. Partant, les finalités de l'enseignement de la langue française ne peuvent se séparer des finalités de l'ensemble du système éducatif puisque l'enseignement de la langue française doit collaborer avec les autres disciplines à la « *formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables et dotés d'une*

⁹² Defays J.M., collab Deltour S., 2003, *Le français langue étrangère et seconde*, Belgique, Pierre Mardaga , p. 111.

⁹³ Programme de 1^{ère} AS français, Janvier 2005, p. 03.

réelle capacité de raisonnement et d'esprit critique, ainsi qu'à leur insertion dans la vie sociale et professionnelle »⁹⁴.

L'enseignement de la langue française en 1^{ère} année secondaire a pour objectif de permettre à chaque élève d'accéder à l'exercice autonome de la réflexion. Ce dessein est commun à toutes les disciplines de l'école. L'enseignement de la langue française joue néanmoins un rôle tout particulier, celui de permettre à l'apprenant d'une part une formation supérieure et d'autre part une meilleure insertion professionnelle :

« Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères). »⁹⁵

Pour cela la classe de français propose d'installer chez les élèves différentes compétences décrites comme suit :

- Interpréter des discours écrits / oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.
- Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu.

Si nous prenons en compte le cadre européen commun de référence pour les langues, nous remarquons que ces compétences assignées à l'enseignement de la langue française en Algérie rejoignent le niveau de compétences exigées pour le B2, à savoir niveau 4 intermédiaire avancé.

En d'autres termes, le profil de sortie de l'apprenant de 1^{ère} AS est la production d'un texte écrit ou oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié. Il est attendu de l'apprenant, à l'issue de cette année charnière une maîtrise générale et

⁹⁴ Programme de 1^{ère} AS français Janvier 2005, p. 03.

⁹⁵ Ibidem.

spontanée de la langue. L'apprenant est censé devenir capable de participer à une conversation sur un sujet général de façon claire et détaillée en donnant des avis argumentés :

*« les apprenants au terme de leur cursus auront utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale. »*⁹⁶

Il pourra s'exprimer sur une grande gamme de sujets relatifs à ses centres d'intérêt. Il est sensé avoir à la fin de cette année une bonne compétence grammaticale avec l'acquisition des différentes structures de la langue avec la possibilité de les réinvestir pour réaliser des échanges langagiers dans une situation de communication donnée. Enfin l'apprenant pourra rédiger des textes clairs sur des sujets variés. Il sera capable de transmettre par écrit une information et des arguments et développer son point de vue *« les apprenants au terme de leur cursus auront acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires »*⁹⁷. C'est dans cette perspective d'une conquête de l'autonomie de la réflexion et de la transmission que le programme de l'enseignement de la langue française en 1^{ère} AS a été aujourd'hui élaboré.

Dans la société d'aujourd'hui, sujette à un développement économique continu, et face à l'économie de marché, savoir argumenter en exposant ses idées à la discussion et discuter les idées des autres devient une condition sine qua non pour une bonne insertion sociale et surtout mondiale. Développer l'esprit critique chez l'apprenant c'est en premier lieu lui faire reconnaître que la prise en compte du jugement d'autrui comme interlocuteur présent ne pourrait être une entrave à toute réflexion personnelle mais doit être considéré plutôt comme un élargissement de la pensée et une ouverture de l'esprit.

L'enseignement de la langue française en Algérie aujourd'hui forme des élèves à un type de discours (argumentatif) dont l'apprentissage est étroitement lié à la construction d'une nouvelle culture scolaire, celle de la paix. La *« culture de la paix »* a

⁹⁶Programme de 1^{ère} AS français Janvier 2005, p. 05.

⁹⁷ Ibidem.

fait son apparition avec le lancement officiel du programme de l'UNESCO en février 1994. Elle y est ainsi définie :

«Une culture de la paix est un processus caractérisé par le développement social non-violent lié à la justice, aux droits de l'homme, à la démocratie et au développement ; elle ne peut s'édifier que par la participation des individus à tous les niveaux.»⁹⁸

La culture de la paix ne pourra devenir une réalité dans l'esprit de chacun que si elle se fonde sur une éducation aux droits de l'homme s'appuyant aussi bien sur la connaissance de la « *Déclaration Universelle des droits de l'Homme* » que sur des pratiques démocratiques dans les institutions scolaire :

« Le corollaire de l'Etat républicain est l'Etat démocratique ; la démocratie, en tant qu'idéologie et système politique est l'instrument qui permet de consacrer les valeurs républicaines comme le sens de la citoyenneté, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance. La démocratie implique, bien évidemment, la liberté d'expression qui suppose le développement de la capacité d'écoute, le respect de l'Autre ainsi que l'acceptation du pouvoir majoritaire – dans le respect des droits de la minorité – par voie de suffrage quand l'unanimité est impossible à réunir »⁹⁹.

Il faudra garder, ainsi, à l'esprit que la démocratie, bien plus qu'une valeur à transmettre, est une pratique et des comportements à installer. Il est clair que l'école et la classe sont les premiers lieux où doivent s'exercer et se développer ces comportements. Dès lors, la paix, la démocratie et les droits de l'homme, pris dans leur relation interactionnelle deviennent les éléments indispensables pour une meilleure insertion sociale, nationale et internationale de l'apprenant. Ils prônent des objectifs ayant trait au vouloir vivre ensemble et au dialogue interculturel .C'est en cela que la finalité de l'enseignement de la langue française en Algérie ne peut se dissocier des

⁹⁸ Conférence internationale pour l'éducation. 44e session. Centre international de conférences, Genève, 3-8-octobre 1994, p. 7.

⁹⁹ Référentiel des programmes, octobre 2005, p. 07.

finalités de l'ensemble du système éducatif. « *Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux.* »¹⁰⁰

Ce qu'il faudrait savoir aussi, c'est que l'enseignement de la langue française en 1^{ère} AS ne vise pas seulement l'accumulation des savoirs pouvant être investis dans des situations bien précises mais aussi à comprendre les autres, à les écouter à travers des thèmes qui « *aideront l'apprenant à se situer dans son environnement, à appréhender l'« ailleurs », à structurer les notions d'espace et de temps* »¹⁰¹. Mais la question que l'on pourrait se poser c'est comment justement faire pour aider l'apprenant à appréhender cet ailleurs à travers une réflexion sur l'identité/altérité ? Quels sont les moyens que l'on pourrait utiliser pour le faire ?

Regardons de plus près ce qui est proposé dans le programme : A la lecture de ce dernier, nous comprenons que ce qui est demandé à l'apprenant, c'est qu' à l'issue de la 1^{ère} année secondaire, il soit capable de s'exprimer clairement et correctement, par oral et par écrit, dans différentes circonstances et suivant les situations de communication. A côté de cela, il faudrait qu'il soit familiarisé avec les principales formes de discours. Pour cela, il lui est demandé de lire différents types de textes, de raconter un événement, de résumer une lecture, de rédiger une lettre argumentée, de justifier un point de vue, de participer à un débat, de se faire comprendre...etc. En somme, il lui faut utiliser la langue étrangère comme un outil de communication et que les objectifs poursuivis doivent être la compréhension et la production dans la perspective de savoir-faire langagiers

Ce à quoi nous voulons arriver à travers cette démonstration des compétences à installer chez l'apprenant, c'est que le défi interculturel que doit relever l'enseignant de français langue étrangère n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture mais aussi de montrer comment la culture de l'apprenant entre en interaction avec la culture de l'Autre.

« Faut il apprendre à connaître une ou des langues, une ou des cultures, une ou des littératures, une ou des histoires... ou faut il chercher à

¹⁰⁰ Programme de 1^{ère} AS français, janvier 2005 p. 03.

¹⁰¹ Idem p16

comprendre l'Autre, à communiquer avec à travers notamment sa langue, sa culture, sa littérature, son histoire ? »¹⁰²

Dans le préambule du programme, il est noté que les nouveaux programmes auront pour visée 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* »¹⁰³. Cet apprentissage permettra, toujours d'après le programme, d'acquérir « *un outil de communication* »¹⁰⁴, qui nous permettra de connaître l'Autre à travers une réflexion sur l'identité/altérité.

L'apprenant, après intégration de savoirs, savoir-faire et savoir-être, sera capable d'effectuer une translation vers l'extérieur, des habiletés acquises à l'école. L'approche indiquée ici est de type actionnel. L'apprenant utilisant la langue sera considéré comme un acteur social qui accomplit une tâche. En réalisant une action (approche actionnelle), l'apprenant agit avec les autres.

Toutes les tâches et les activités, citées plus haut et proposés à l'apprenant dans le programme sont autant d'occasion pour que ce dernier puisse réaliser avec les autres une action à finalité collective. Ces échanges scolaires au sein de la classe donnent l'occasion à l'apprenant de pratiquer une communication interculturelle. Cet interculturel intégré de différentes manières à travers un texte littéraire, un texte de vulgarisation scientifique, à travers un débat, des exercices d'association, de complétion, de reconnaissance....., très présents dans le manuel de 1^{ère} AS. Autant d'activités qui ont pour finalité de permettre à l'apprenant d'agir, de réagir et surtout d'entrer en contact avec l'Autre.

La pédagogie du projet qui s'inscrit dans cette dimension « *est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme* »¹⁰⁵. Elle présuppose l'organisation

¹⁰² Abdellah Pretceille.M, Porcher.L, *Education et communication interculturelle*, Paris, éd.PUF, 1996, p. 01.

¹⁰³ Programme de français de 1^{ère} AS, janvier 2005 p. 03.

¹⁰⁴ Idem p. 05.

¹⁰⁵ Idem p. 26.

de séquences dans leur rapport avec des composantes du tissu social et se traduit en objectifs et actions à réaliser englobant l'acquisition des connaissances.

Parce que, beaucoup d'apprenants n'osent pas communiquer en français, la pédagogie du projet permet d'installer en eux la capacité à entrer en contact avec l'Autre, à inhiber en eux la peur du ridicule, à avoir plus de confiance en soi et à donner beaucoup moins d'importance au linguistique pour la communication. Il s'agit, par cette pédagogie, de :

«faire naître le besoin de la langue, par des activités et des situations appropriées, de manière à ce que les jeunes vivent la langue comme un outil de communication et non pas comme une fin en soi: c'est au travers de l'instrumentalisation de la langue que l'on va susciter la motivation.»¹⁰⁶

L'utilisation de l'Autre langue, devient aisée et accessible à partir du moment où elle devient nécessaire et c'est par l'expérience personnelle d'une communication réussie au sein du groupe, que les jeunes prendront confiance en eux et auront envie d'aller plus loin dans l'apprentissage d'une langue et dans la rencontre avec l'Autre. Faire vivre la langue comme un moyen de communication, comme il est bien stipulé dans le programme et dans le Référentiel des programmes, et non comme une matière scolaire imposée, c'est véritablement donner à l'apprenant le goût d'apprendre la langue de l'Autre.

Synthèse

Il apparaît à travers le Référentiel ainsi que dans le programme, que le système éducatif algérien prône une éducation relative à la paix, aux droits humains, à la démocratie, aux relations interculturelles. Il prône aussi l'éducation à la solidarité nationale et internationale. A côté, nous avons l'éducation à la citoyenneté, l'éducation dans une perspective mondiale et mondialiste, l'éducation pour un monde solidaire et responsable et l'éducation pour un avenir en commun.

¹⁰⁶ Cambria A, « *L'interculturel dans le cadre européen de références* », In www.hyperbul.org/numero7/refl/refl7_ac.htm. Consulté le 17/11/2007.

« *L'internationalisation de la vie* » implique le respect des valeurs auxquelles toute Ecole comme institution destinée à la promotion de l'épanouissement de la personne, du bien commun et des valeurs démocratiques se doit d'intégrer. Parmi ces valeurs fondamentales, et qui sont mentionnées dans le Référentiel nous citerons :

- L'ouverture sur le monde et au monde
- L'ouverture au plurilinguisme
- Le respect d'autrui
- Les droits et les libertés de la personne;
- L'harmonie et la paix entre les peuples;
- La promotion de la connaissance comme moteur du développement humain;
- La créativité et la liberté de penser;
- La rigueur scientifique dans la recherche d'une connaissance approfondie des choses et de leur compréhension.
- L'éducation interculturelle.

Nous comprenons, à travers la lecture de ces documents officiels, que l'apprentissage de la langue française n'est pas une option, il est une composante de l'enseignement obligatoire, au même titre que n'importe quelle matière scientifique.. Lorsque les apprenants algériens sauront tous comprendre et s'exprimer en français, ils participeront davantage aux échanges internationaux car :

« 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. »¹⁰⁷

¹⁰⁷ Référentiel des programmes, octobre 2005, p. 13.

L'enseignement interculturel qui présentera différentes cultures francophones n'en sera que plus fructueux, puisqu'il engagera une ouverture pratique sur d'autres peuples et d'autres cultures. La tâche de l'enseignant en faveur de la culture étrangère sera facilitée, parce que très tôt l'enfant sera mis face à la différence culturelle et une véritable réflexion se fera sur sa propre identité. C'est pour cela que plus tôt se fera le contact avec la culture étrangère, plus profitable cela sera.

L'apprentissage d'une langue, tel que nous le comprenons à travers ces deux documents officiels, n'obéit nullement à un mécanisme de soustraction mais plutôt à celui d'addition ; ce n'est point une logique de la division mais celle de la multiplication. *« Acquérir une langue de plus, c'est acquérir un monde de plus sans en sacrifier aucun. Reconnaître la langue de l'Autre n'est pas un moyen de diminuer la sienne, bien au contraire »*¹⁰⁸.

Qu'en est-il dans le manuel scolaire ?

¹⁰⁸ Nobutaka MIURA, « Comment promouvoir le français en zone non-francophone » In www.potomitan.info/atelier/miura.html

Chapitre II

Le discours didactique : le manuel Scolaire

Il s'agira pour nous dans ce chapitre d'analyser, d'abord, le manuel comme un discours didactique, de l'identifier, puisque c'est un outil intentionnellement structuré en vue de favoriser le processus d'apprentissage qui propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage :

« à ce titre, il est une traduction relative du programme. 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 »¹⁰⁹, et enfin de décrire les textes qui y sont proposés pour voir quelle est la part du culturel dans cet outil scolaire devenu à travers une analyse aléatoire puis une analyse spécifique, un objet de recherche.

1. La place du manuel scolaire dans le paysage scolaire

1.1. L'importance du manuel scolaire

¹⁰⁹ Programme de 1^{ère} AS de langue française p 28

Les manuels scolaires ont toujours été au centre des processus d'enseignement et d'apprentissage. Parmi les outils didactiques utilisés en milieu scolaire, ces derniers constituent un maillon essentiel. Il est impensable de nos jours, surtout dans un pays en voie de développement comme l'Algérie, d'envisager un substitut au livre. En effet « *Le manuel reste, pour la plupart des disciplines à caractère scolaire, l'outil premier de l'apprenant* »¹¹⁰.

En Algérie, les TICE, bien que citées dans les programmes, ne sont pas encore très répandus à l'école, ce qui nous autorise à affirmer que la place du livre reste indiscutable.

L'éducation n'a jamais été une chose imprévue mais plutôt un cas entendu, un processus de socialisation contrôlé, dirigé vers un objectif bien précis. Ce qui nous permet de dire que les textes et les illustrations que contiennent les manuels ne sont pas placés au hasard, mais bien des actes discutés au préalable et projetant un système de valeurs sociales.

Souvent, nous avons entendu des reproches émis à l'encontre de tel ou tel manuel. Des reproches qui sont souvent à l'origine de réformes éducatives comme c'est le cas pour l'Algérie, et qui montrent que le manuel scolaire reste un outil capital dans le processus d'enseignement/ apprentissage. A ce titre, il est soumis constamment à une réflexion critique.

Dans le programme de français de 1^{ère} AS, il est dit que le manuel « *est une traduction relative du programme* »¹¹¹. Dès lors, le but de ce travail sera de tenter de vérifier si véritablement le contenu du manuel scolaire de 1^{ère} AS lettres répond pleinement, ou partiellement au défi lancé dans le discours politique.

Pour cela, l'analyse du contenu nous paraît la manière plus appropriée de faire remonter le caché et l'inédit des textes proposés, partant du postulat que :

« ...l'analyse de contenu est la recherche du non-dit. Ainsi, on part du postulat qu'un sens caché existe toujours derrière les textes officiels, sens qu'il faut décrypter par une démarche appropriée. Dans tous les cas, il est certain que tout texte, toute image évoque une gémellité: une gémellité

¹¹⁰ Référentiel des programmes page 18

¹¹¹ Programme de français de 1^{ère} AS, janvier 2005, page 28

*officielle /non officielle, caractéristique de tout message humain. Les messages contenus dans les manuels n'échappent pas à cette règle. En effet, c'est une logique sémantique qu'il faut bâtir, logique qui permet de tirer des conclusions objectives ».*¹¹²

N'ayant jamais entre les mains le programme émis par l'institution, le seul outil pédagogique mis à la disposition des élèves est le manuel scolaire. C'est un livre qui va l'accompagner durant toute une année scolaire. Il est indispensable que cet outil aigüise la curiosité de l'élève et lui donne cette envie d'apprendre car :

*« le manuel reste un outil indispensable pour la plupart des disciplines à caractère scolaire, Les technologies de l'édition permettant de lui garantir une présentation à la fois attrayante et hautement pédagogique, c'est donc à une nouvelle génération de manuels qu'il faut tendre »*¹¹³

La question qui est la plus souvent posée par des concepteurs de manuels de langue étrangère puis peut être par certains enseignants : Qu'est ce que les élèves doivent apprendre d'une culture étrangère ? Patrick Moran ¹¹⁴(2001: 15-18) propose quatre catégories, dans lesquelles la culture est désignée comme :

- Savoir quoi : ce qui caractérise telle culture ou telle autre. De quoi est elle constituée par rapport à la mienne ?
- Savoir comment : comment est pratiquée cette culture au quotidien ?
- Savoir pourquoi : essayer de comprendre certaines attitudes, croyances et valeurs
- Savoir qui l'on est : prendre conscience de qui l'on est avec toutes nos valeurs, nos croyances et tout ce qui fait que nous sommes différents de l'Autre. Comprendre notre propre culture pour pouvoir comprendre l'Autre.

¹¹² Naporé.H , Haidara. M, Bakayoko. B « Analyse genre des manuels scolaires au premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali » in www.rocare.org/genre_manuel_scolaires.pdf

¹¹³ Idem page 21

¹¹⁴ Cité par Liljana skopinskaja dans son article « le rôle de la culture dans le matériel d'enseignement des langues étrangères : une évaluation d'un point de vue interculturelle » in www.ecml.at/documents/pub123bF2004_Lazar.pdf. consulté le 20 mai 2007

Ces quatre points sont très importants et pourtant on ne les retrouve pas dans le dit manuel, ce qui rend incongrues toutes les représentations qu'un apprenant peut se faire de la culture de l'Autre. L'apprenant algérien se trouve dans une insécurité quasi entière qui le place dans un régime linguistique autre que le sien (le français) avec des représentations qui ne sont pas françaises.

Nous avons vu dans l'analyse du Référentiel puis dans celle du programme de 1^{ère} AS que l'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère, entre autres le français, est de faire prendre conscience à l'élève que cet apprentissage se fait dans une optique interculturelle. Cet apprentissage va donner à notre élève la capacité à communiquer de manière correcte et efficace dans une multitude de situations variées car

«... l'aire des relations que l'homme entretient avec ses semblables s'est considérablement étendue, aujourd'hui et le sera davantage demain. Parallèlement, 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 »¹¹⁵

Aujourd'hui une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'identité/ altérité. C'est pour cela qu'il faudrait aujourd'hui

« ...doter l'apprenant 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 »¹¹⁶

Pour cela, les élèves doivent avoir des connaissances sur la communauté de la langue cible et réfléchir sur leur propre culture. Ainsi la culture ici est pensée dans le

¹¹⁵ Référentiel des programmes page 09

¹¹⁶ Programme de français de 1^{ère} AS, janvier 2005, p 04

discours politique, déjà analysé, en termes de communication interculturelle c'est-à-dire :

«... l'aptitude à pénétrer d'autres cultures et à communiquer de façon efficace et appropriée, à établir et à maintenir des relations, et à exécuter des tâches avec des gens de cette culture »¹¹⁷

Partant du principe que *« la classe de langue est définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation »¹¹⁸*, les moyens didactiques tels que le manuel scolaire doivent *« mettre à plat la relation à l'étranger qu'une société veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque »¹¹⁹*. Il est clairement dit dans le programme de français de 1^{ère} AS que :

«...l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel » [et que] une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande 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 »¹²⁰.

Ainsi, unir étroitement langue et culture dans l'enseignement/apprentissage paraît à l'évidence un objectif de premier plan. Au-delà de leur rôle de moyen de communication, les langues vivantes, apportent aussi une connaissance, une ouverture vers les autres pays, vers les autres civilisations, vers des hommes et des femmes vivant ailleurs. La langue n'est pas seulement un moyen de communiquer; c'est aussi une dimension de la culture d'un peuple et l'apprentissage d'une langue étrangère à un moment où l'Autre de la vie est nécessaire pour élargir ses horizons de communications.

¹¹⁷ Cité par Liljana skopinskaja dans son article *«Le rôle de la culture dans le matériel d'enseignement des langues étrangères : une évaluation d'un point de vue interculturelle »* in www.ecml.at/documents/pub123bF2004_Lazar.pdf, consulté le 20 mai 2007

¹¹⁸ Zarate. G, *« Représentations de l'étranger et didactique des langues »* éd Didier, Paris 1995, page 11

¹¹⁹ Idem

¹²⁰ Programme de 1^{ère} AS page 04

L'acquisition d'une nouvelle langue donne accès à une culture à laquelle on est intéressé et qu'on veut mieux connaître :

« La communication inter-langues et interculturelle dépend de la compréhension de la langue en tant que système, certes, mais aussi de la compréhension de l'identité et de la culture de l'Autre. des connaissances culturelles sont nécessaires pour comprendre l'Autre et sa langue. La langue aussi représente les concepts et les valeurs, mais elle est le moyen par excellence qui concrétise la culture, tout en étant intérieure à la personne ». ¹²¹

Ainsi, l'apprentissage du français est expliqué entre autres dans le programme, comme un pas vers la découverte de l'Autre, de gens différents et d'autres modes de vie. Cela vise à préparer l'apprenant à comprendre ce qui différencie et ce qui rapproche et à « développer chez les apprenants des attitudes sociales positives. » ¹²²

1.2. Le manuel scolaire face aux nouveaux défis du XXIème siècle

Aujourd'hui, il devient impératif d'adapter les contenus de l'éducation aux défis que nous lance un monde globalisé à savoir le XXIème siècle.

La révision des manuels scolaires suit nécessairement la réforme des programmes d'enseignement. Il est primordial, pour nos décideurs, de tenir compte des progrès accomplis dans la connaissance des nouveaux besoins des marchés de l'emploi et du rôle prédominant joué aujourd'hui par les techniques de l'information et de la communication. 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,

¹²¹Byram.M, « Langue et culture et identité », in www.ecml.at/html/thematic_collections/fr/yl/198/input1.htm

¹²² Programme de français de 1^{ère} AS, janvier 2005, page 04

audiovisuelles et électroniques de plus en plus nombreux dans l'univers où évolue l'apprenant »¹²³.

Nous avons bien vu dans l'analyse du programme que, aujourd'hui, l'Ecole en général et l'Ecole algérienne en particulier doit transmettre des valeurs universelles aux enfants

«... 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 »¹²⁴.

Ainsi, aujourd'hui, il est primordial d'éduquer les apprenants à la tolérance, le respect des autres et de l'environnement, etc., développer leur désir de vivre ensemble (en apprenant à travailler en équipe, à écouter les autres, etc.), ceci avec le souci de mieux préparer les enfants aux défis du XXI^e siècle.

Nous pensons que si l'école échoue à donner des repères adéquats aux élèves, il n'y a pas à s'étonner de voir nombre de ces derniers se réfugier dans des valeurs ethniques ou religieuses, ou encore dans la violence.

Dans notre analyse faite sur le Référentiel des programmes, nous avons montré que l'un des premiers soucis des concepteurs était centré sur la nécessité d'apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique. Les préoccupations universelles avaient une grande part dans ce document. L'accent sera mis sur l'enseignement des droits de l'homme et des droits civiques, ainsi que des langues et des cultures étrangères dans une perspective interculturelle.

Aujourd'hui, comme cela est bien mentionné dans le Référentiel puis dans le programme, l'enfant doit non seulement enregistrer le savoir mais se l'approprier. Pour cela :

¹²³ Ibidem

¹²⁴ Idem page 21

«... l'organisation de l'enseignement obligatoire doit prendre en charge les besoins d'une population scolaire 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 »¹²⁵

Si l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage, il en est aussi l'acteur principal puisque *« l'organisation de l'enseignement obligatoire doit donner la priorité à l'apprenant et aux situations d'apprentissages »¹²⁶*. L'objectif premier de ces nouvelles méthodologies est d'amener l'élève vers le savoir :

« Il s'agit, en particulier, de doter ces sortants des pré-requis nécessaires pour une insertion réussie dans un monde en devenir et où seront davantage utiles, à côté de savoir – réfléchir, inventer et décider, des compétences comportementales centrées sur la confiance en soi et l'esprit d'équipe »¹²⁷.

Pour cela, l'école doit lui fournir les moyens adéquats pour construire son savoir. Des moyens qui l'aideront à capter son attention et à lui donner le désir d'apprendre. Il faudrait, donc, que l'école mette en place tout un système de séduction en offrant à l'élève un enseignement attrayant qui le stimulerait. Ainsi :

« ...sans prétendre à une individualisation stricte des apprentissages, les programmes doivent offrir des cheminements diversifiés et des activités d'appoints susceptibles de répondre de manière adaptée aux besoins différenciés des élèves ».¹²⁸

L'analyse que nous allons faire du manuel de 1^{ère} AS français lettres sera d'abord descriptive. Ensuite, elle vérifiera la conformité du manuel au programme (discours politique) et s'il y a véritablement un changement dans la vision des choses

¹²⁵ Référentiel des programmes page 12

¹²⁶ Idem

¹²⁷ Idem page 10

¹²⁸ Référentiel des programmes page 14

en rapport avec les contraintes du monde actuel. Ceci entraînera nécessairement une réflexion sur la relation entre le ministère de l'éducation et les concepteurs du manuel.

1.3. Présentation du manuel de 1^{ère} AS lettres

Le manuel de 1^{ère} AS lettres apparaît sous une couverture très moyenne et très peu imaginative. Sur un fond bleu et blanc, se détache un paysage très flou montrant un pont surplombant une rivière. Derrière, quelques arbres touffus. Et c'est tout.

Un rapport de synthèse a été établi le 22/12/2005 par l'Inspecteur de la langue française de la région Ouest à l'attention de l'Inspecteur Général du Ministère de l'Education Nationale concernant le programme et les manuels de la 1^{ère} année secondaire, lors d'opérations de formation et d'information organisées à l'intention de tous les professeurs des circonscriptions d'Oran, Saïda, El-Bayadh, Naâma.

Suite aux travaux d'ateliers qui ont porté sur les lectures et analyses du programme de 1^{ère} AS ainsi que sur la lecture et l'analyse des livres de 1^{ère} AS, filières Lettres et Sciences et technologie, une évaluation du manuel de 1^{ère} AS lettres a été faite par ces enseignants. Tous s'accordent sur la médiocrité de l'aspect global du manuel et jugent « *Le prix... exorbitant et hors de portée des couches moyennes* ». Et que « *La couverture est terne et non attrayante [avec des] illustrations qui ne symbolisent rien* ». Quant à la reliure, « *elle est, [pour eux,] de très mauvaise qualité et caractères effaçables à la gomme* ». Ils continuent en affirmant de plus que « *L'avant propos destiné aux élèves est dans un registre de langue recherché et reste incompréhensible. Absence de table des matières et d'index* ». Ils concluent en précisant qu'il y a un « *Amalgame entre un support didactique et un sigle de maison d'édition (l'ONPS)* »¹²⁹.

Ce livre de 1^{ère} AS est l'ouvrage de trois enseignants : un inspecteur de l'enseignement fondamental (IEF) et deux professeurs de l'enseignement secondaire

¹²⁹ « *Rapport de synthèse concernant le programme et les manuels de la 1^{ère} année secondaire* ». Lettre à Monsieur l'Inspecteur Général du Ministère de l'Education Nationale. Inspection générale, Saïda le :22/12/2005

(PES). La maquette et la couverture ont été réalisées par l'un des auteurs du manuel, ces derniers nous sont présentés à la première page. La production de ce manuel a été assurée par l'institution, elle est le fait d'une maison d'édition étatique (OPU).

En page 02, un avant propos dans lequel il est expliqué que « *le manuel répond au nouveau programme de français par la prise en compte des principes méthodologiques, pédagogiques et des contenus* »¹³⁰.

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 que nous proposons de répondre à travers cette analyse.

Dans l'avant propos, les auteurs mettent aussi en avant, la démarche préconisée dans ce manuel. Une démarche déductive qui permettra à l'enfant de réfléchir, de raisonner jusqu'à arriver au but recherché. Une démarche en rapport direct avec la pédagogie suggérée et recommandée et qui est celle du projet¹³¹.

Un sommaire introduit l'ouvrage qui divise le manuel en cinq chapitres.

1. Exposer pour donner des informations sur divers sujets
2. Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'Autre
3. Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue
4. Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue
5. Relater un évènement fictif.

Chaque chapitre comprend deux à trois séquences, chaque séquence répondant à une intention de communication et visant par là l'installation d'un savoir ou d'un savoir faire. Les chapitres qui divisent l'ouvrage visent 3 projets autour desquels s'articule le manuel :

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.

¹³⁰ Manuel de 1^{ère} AS, lettres, page 02 « *Avant propos* »

¹³¹ Dans ce genre de pédagogie l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. C'est une pédagogie qui prône l'autonomie de l'apprenant en qui lui permet de se doter de savoirs et de savoir faire.

3. Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.

Les chapitres tournent autour de thèmes bien précis. Ainsi :

- Les trois séquences du chapitre 1 gravitent autour de « *la communication* », de « *l'environnement* » et de « *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.
 - Le chapitre 4 exploite le thème de la *sécurité* et des *transports*.
 - Le chapitre 5 celui de *l'homme et la mer*.

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 le cinquième.

Un plan du manuel est mis à la disposition des apprenants et des enseignants afin qu'ils puissent s'orienter en cas de besoin. Ce plan comporte les numéros de page concernant les projets, les fiches méthodologiques, la recherche documentaire, les exercices et enfin les auto-évaluations.

A travers la lecture de ce plan, nous remarquons que dans le manuel, trois évaluations prises en compte, à savoir l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative (certificative). La définition de ces trois types d'évaluation est mise en avant dans ce plan d'orientation qui nous donne même les pages où l'apprenant peut à tout moment s'auto-évaluer.

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 décrite dans les programmes.

Il semblerait que les concepteurs du manuel ont choisi d'organiser ce dernier à partir de 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 transfert des compétences. Le manuel offre une palette de textes et d'activités très variés.

Comme nous l'avons dit plus haut, nous pensons que le choix d'un texte ou d'une illustration n'est jamais fait de façon fortuite. En effet, il répond toujours à

certaines contraintes. Tout discours répond à une visée didactique. Cette dernière peut être soit pédagogique car nous choisissons des textes pour instruire des apprenants, soit idéologique car une finalité est toujours présente.

En effet, il faudrait nécessairement déterminer un imaginaire de la langue chez l'apprenant par la culture. Dans le cas de l'apprentissage du français en Algérie, quelle va être la portée de cette visée ? Est-ce le français langue étrangère que nous allons enseigner ou le français langue seconde ? Il est dit 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 »¹³².

C'est pour cela que l'analyse que nous allons réaliser des textes du manuel de 1^{ère} AS, se fera en deux temps. Nous commencerons d'abord par une prospection aléatoire dans la mesure où nous dévoilerons la nature des thèmes choisis et celle de l'idéologie adoptée, ainsi que de la stratégie didactique décidée ou orientée. En d'autres termes, nous parlerons des contenus thématique, idéologique, didactique centrés sur l'apprenant.

Dans un deuxième temps, notre recherche se situera autour des thèmes centraux que le manuel aura révélés en première analyse. Nous affirmons avec le programme que :

« L'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocataire(s) ciblé(s) ».

¹³² Programme de 1^{ère} AS français, janvier 2005, p 8

Un rapport binaire semble structurer le manuel entre l'occident et le tiers monde. Nous allons, dans cette analyse découvrir ce qui découle de ce binarisme.

2. Analyse aléatoire des textes du manuel

Il s'agit, dans cette partie, de décrire les textes proposés dans le manuel, en s'attachant au sens premier qu'ils peuvent véhiculer. Une analyse de ce type permet de débroussailler le terrain, en exposer les thématiques sans rentrer véritablement dans le détail.

2.1. Analyse des textes du projet 1

Le premier texte à travers lequel les élèves vont entrer en contact avec la langue française est proposé en tant qu'évaluation diagnostique. Ce texte place d'emblée l'Algérie avec les pays du Tiers monde et par là l'apprenant algérien est situé par rapport aux autres habitants du globe: l'Algérie fait partie des pays du Tiers monde au même titre que le Brésil, la Tunisie et l'Inde. Ce genre de texte amène l'élève à réfléchir à son statut en tant qu'acteur social faisant partie d'un monde en mutation.

A la page 07, nous rentrons de plein pied dans le programme. La séquence 01 du premier chapitre comporte 07 textes. Le premier (page 7) dresse un panorama des langues universelles. Le texte commence par la phrase suivante: « *On dénombre environ 7000 langues dans le monde* ». L'auteur cite ensuite le nombre de langues en Asie, aux Amériques, en Europe et enfin en Afrique.

Dans le premier paragraphe, l'auteur nous montre, avec des mots bien ciblés, que les Amériques ne totalisent que 1000 langues, tandis que l'Europe n'en a que 225 pour 730 millions d'habitants. L'Afrique par contre totalise près de 2000 langues pour moins de 800 millions d'habitants. Elle « *connaît la plus grande diversité en la matière* »¹³³. Viens après, toute une analyse détaillée sur la répartition de ces langues africaines. Pourquoi ce texte précisément, si le choix et la position d'un texte ne sont jamais dû au hasard? Pour celui qui nous intéresse, il montre à nos élèves que le continent dans lequel ils vivent connaît une véritable diversité de langues et par là de cultures. Si l'on considère que chaque langue est la conséquence d'une évolution

¹³³ Manuel de 1^{ère} AS lettres. Texte page 07

séculaire d'une tranche de l'humanité, on comprendra que la diversité linguistique est plus une richesse qu'un handicap. Des langues qui se sont faites grâce aux rencontres, aux échanges des idées, au mélange des peuples. Une richesse qui fait la fierté du continent africain. A travers ce texte, il est montré à notre apprenant algérien (de manière sous entendue) que la diversité linguistique représente la forme la plus apparente de la diversité culturelle. Le fait d'en parler constitue une approche nécessaire puisque cette diversité traduit la prédisposition et le désir des groupes humains à baigner dans des milieux pluriels. Elle représente « *la source même de la créativité humaine, et un facteur de dynamisme et d'originalité et d'interaction entre les peuples* »¹³⁴

Ce texte s'attache à décrire la capacité qu'ont les langues à devenir des outils de communication, non seulement dans la clôture d'un seul groupe, mais en devenant véhiculaires. L'idée serait que toutes les langues auraient le même pouvoir à devenir outils de communication: aucune langue ne peut être supérieure à une autre.

Toujours dans la séquence 01, le texte de la page 10 évoque des écritures anciennes. Dans le guide du professeur, il est dit que ce texte « *a été choisi pour son contenu culturel [qui est de] percevoir les rapports existants dans une aire géographique à un moment de l'histoire de l'humanité* »¹³⁵

La visée de ce texte est de sensibiliser l'apprenant quand à l'origine de l'écriture et l'influence des langues les unes sur les autres. L'intérêt se situe dans le fait de signaler que le phénicien a influencé le développement de l'écriture de plusieurs langues telles que l'arabe, l'hébreu et le grec.

L'intérêt pour nos apprenants dans l'étude de ce texte, c'est qu'il démontre que le phénicien a subi diverses influences culturelles ayant contribué à son développement et qui ont donné naissance à différents alphabets et donc à différentes langues, chaque culture s'est ensuite réapproprié l'invention de sa graphie en créant son propre « *mythe de naissance* »¹³⁶. Les réalisations des différentes cultures sont le patrimoine commun de l'humanité. Toute culture est de facto un mélange, une collaboration de pensées, une mise en commun d'idées.

¹³⁴ Selon les termes de la déclaration universelle de l'UNESCO

¹³⁵ Guide du professeur, page 15

¹³⁶ <http://www.aidh.org/uni/biblio/pdf/2-2.pdf>.

Le rapport de la « Commission mondiale sur la culture et le développement », ‘*Notre diversité créatrice*’, affirme :

*« Il en va de la diversité et de la pluralité des cultures comme de la biodiversité. Le pluralisme est bénéfique parce qu'il prend en compte l'ensemble des richesses accumulées par l'humanité, en termes d'expériences, de sagesse et d'art de vivre. Toute culture s'enrichit de la confrontation avec d'autres cultures, qui lui fait découvrir ses propres particularités. »*¹³⁷

La finalité serait d’amener l’élève, avec des textes de cette nature, à respecter les différentes cultures par le fait qu’il s’agit du respect d’un patrimoine commun : l’Autre fait partie de moi puisque nous avons une même origine. Le phénicien, l’une des plus anciennes langues de l’humanité, de par son évolution à travers l’histoire, devient de ce fait facteur d’unification.

Nous saisissons très bien la portée inter-culturelle de ce genre de texte, puisqu’il permet à l’élève, à travers une analyse détaillée, de reconstituer des espaces de valeurs communes en réintégrant dans ses perceptions d’homme d’aujourd’hui ce qui a pu exister dans le passé plus ou moins. Des valeurs qui circuleraient à travers des réseaux d’échanges, dans un contexte essentiellement pluriel et pluriculturel. Montrer à l’apprenant que malgré les différences qui existent entre les différentes communautés, un même patrimoine culturel est commun à toute l’humanité.

Comme l’a fait remarquer l’UNESCO, « *à travers l’histoire, les peuples ont échangé des expériences culturelles, des idées, des valeurs, des biens par l’art, le commerce et les migrations* »¹³⁸.

Une analyse attentive de ce texte, nous permettrait de faire comprendre à nos apprenants qu’aucune civilisation n’est pure. Nous sommes tous enracinés dans des cultures et des civilisations qui se sont nourries et enrichies à travers des emprunts et des échanges :

¹³⁷ Unesco, Paris, 1996, pp. 58/59

¹³⁸ UNESCO, http://www.unesco.org/culture/dialogue/html_fr/index_fr.shtml

« Que de tensions en moins si les peuples prenaient conscience du fait que des "ennemis" séculaires ont le même passé et la volonté commune de déterminer leur avenir. »¹³⁹

Permettre par la reconnaissance d'un patrimoine commun la réécriture d'une histoire partagée, faire comprendre à l'apprenant que les langues bougent, se métamorphosent et progressent et que l'un des moteurs de leur progression est à chercher dans leur aptitude à emprunter aux autres et à assimiler des concepts et vocables étrangers, cette même idée se retrouve dans les textes des pages 13 et 14.

Le texte de page 14 se présente sous forme de deux discours dont la visée est commune, informative. Nous constatons que le thème traité est identique, à savoir : l'histoire de la langue française.

Nous comprenons, à travers ces deux discours, que le français s'est construit grâce à des emprunts aux langues celtiques et germaniques, mais aussi au grec, au latin et à l'arabe. Nous ne quittons donc pas cette idée de diversité culturelle très à la mode au 21^{ème} siècle. En fait, l'objectif de ce texte, ou nous dirons plutôt que l'objectif des concepteurs de ce manuel n'est pas neutre. En effet nous avons expliqué plus tôt que toute situation de communication est une situation où l'intention et les représentations des émetteurs et des récepteurs conditionnent la diffusion et l'interprétation d'un message.

Or sur quoi ces textes s'expriment-ils? Ces deux discours interviennent sur la naissance et de l'évolution d'une langue précise, objet de notre quête, (la langue française) grâce à la rencontre des Histoires, au mélange des identités, aux conflits guerriers, aux préjugés et aux rencontres avec les autres.

Nulle culture n'est pure :

« Toute culture est un mélange, un métissage élaboré au fil des siècles et qui a peu à peu conquis son originalité, sa définition, ses spécificités. La

¹³⁹.Allocation prononcée par M. Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture (UNESCO) à la cérémonie d'ouverture du Colloque international sur la civilisation de l'Indus Islamabad, Pakistan, 6 avril 2001. unesdoc.unesco.org/images/0012/001222/122263f.pdf. consulté le 27/06/07

pluralité est la condition ordinaire des hommes, et prétendre à la refuser est simplement une absurdité. »¹⁴⁰

Ainsi, l'enseignement de la langue française, à travers ce genre de texte, pourrait de cette manière, contribuer au développement de l'éducation multiculturelle car :

« 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. »¹⁴¹

Les interactions culturelles et humaines ont fait de la langue française ce qu'elle est aujourd'hui.

« Sept des dix mots 2007 sont des emprunts du français à d'autres langues. Les trois autres, " passe-partout ", mètre et chic, sont des mots que l'on retrouve dans de nombreuses langues étrangères. Ce choix marque la volonté de montrer le français dans la réalité de son fonctionnement. Il s'agit de favoriser la reconnaissance de la langue commune comme pluralité interne et comme construction historique, non comme nature, essence ou " génie ". »¹⁴²

Il s'agit de montrer à l'élève, avec ce genre de texte, que la diversité linguistique est un élément fondamental de la diversité culturelle et qu'une culture ne vit jamais seule. Ce n'est point quelque chose de stable ou de pur mais *« c'est un jeu constant de forces, un système de contacts et d'échanges, le libre mouvement*

¹⁴⁰ Martine Abdellah Pretceille/ Louis porcher, 1996 éd1, 2003 éd.2. « *Education et communication interculturelle* », éd PUF, 191 pages, p18

¹⁴¹ Byram. M. « *Culture et éducation en langue étrangère* », 1992, Paris, éd Hatier/ Didier, page 60

¹⁴² Semaine de la langue française 10-20 mars 2007 « Les mots migrants », toulouse.fr/.../standard/public/p4371_69b49c7bd515f3d53b389c34f3a2a674DGLF-_presentation_SLF_07.rtf -

d'expressions contradictoires, une tension permanente »¹⁴³. Toutes les langues sont impures et mélangées, mais ce sont ces échanges qui font leur richesse :

*« Qu'est-ce que le français, sinon du latin sur des restes de gaulois, qui se désigne d'un nom d'emprunt germanique, et qui n'a cessé, pour son plus grand rayonnement, de se ressourcer à toutes les langues de l'Europe, et au guèze, au turc, au persan, au chinois et au bengali ? Une langue ouverte à la pluralité des langues, et d'abord aux plus proches : il y a du basque, du breton, de l'occitan et du flamand dans le français, de l'alsacien et du créole, mille traces du contact où s'enrichissent en permanence la langue française et les langues de France. Sans oublier, avec le bourguignon, le picard ou le champenois, toute une pluralité interne étouffée par plusieurs siècles de centralisme classique et puriste. »*¹⁴⁴

L'histoire culturelle de l'humanité toute entière est faite d'échanges intenses, de conflits et de dialogues. Isolée de tout contact, une société serait condamnée à la stagnation :

*« En réalité, la capacité à emprunter et à assimiler les emprunts est pour une langue une preuve de santé, au rebours de la notion de déclin qui caractérise la vision académique et passéiste d'une langue-chef d'œuvre en péril dont on annonce régulièrement la mort »*¹⁴⁵

Il s'agit pour l'enseignant de langue étrangère d'aller au coeur de ces conflits en faisant du dialogue culturel un outil de prévention, de gestion et de résolution des crises. L'enseignant devient par là un médiateur interculturel qui aura répondu aux attentes des décideurs et des concepteurs des programmes qui veulent aujourd'hui, que :

¹⁴³ Semaine de la langue française 10-20 mars 2007 « Les mots migrants », toulouse.fr/.../standard/public/p4371_69b49c7bd515f3d53b389c34f3a2a674DGLF-_presentation_SLF_07.rtf -

¹⁴⁴ Idem

¹⁴⁵ Semaine de la langue française 14-24 mars 2008, Les mots migrants In www.ac-orleans-tours.fr/lettres/coin_prof/SemaineLF/semaineLF.htm - 30k -

« ...les programmes éducatifs [...] préparent 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.) »¹⁴⁶.

En effet, dans le texte de la page 13 la phrase suivante a retenu notre attention :

«... rappelons que le monde arabe, le monde chinois, le japon n'ont pas dédaigné d'emprunter, en l'adaptant à leurs besoin, cette ponctuation que nous affectons de mépriser.»¹⁴⁷

Noter bien ces verbes « dédaigner » et « mépriser ». Leur emploi n'est pas, à notre sens, anodin. Le reproche est très clair. Un reproche qui s'élève contre un rejet, une intolérance face à une civilisation qui a tant donné. Soyons bien clair : la ponctuation a été introduite pour la première fois par Aristophane de Byzance. Byzance était une cité grecque, située à l'entrée du Bosphore sur une partie de l'actuelle Istanbul. La cité sera construite par Constantin et, dénommée Constantinople en 330 après J-C. Elle deviendra la capitale de l'empire romain, puis de l'empire romain d'Orient :

« Héritière de l'Antiquité gréco-romaine, Byzance a prolongé celle-ci de 800 ans en dépit des agressions de toutes sortes (Arabes, Bulgares, croisés francs et Turcs !). Elle a duré assez longtemps pour nous transmettre son patrimoine, du droit romain à l'art roman en passant par les écrits hellénistiques et la peinture figurative.»¹⁴⁸

Pourquoi ce rappel historique ? Il nous est apparu essentiel de situer un certain contexte. En effet, le « dédain » qu'éprouve l'Europe pour cette région, ne date pas d'hier mais de beaucoup plus loin.

¹⁴⁶ Référentiel des programmes p 11

¹⁴⁷ Manuel de 1^{ère} AS lettres page 13

¹⁴⁸ Alban Dignat « 330 à 717 Les derniers feux de l'Antiquité », dossier : Byzance, l'Autre Europe, www.herodote.net/dossier/Byzance.htm . Consulté le 07 /07/07

« Injuste est la réputation faite à cette civilisation par les philosophes du «Siècle des Lumières» qui ne voulaient que « querelles byzantines» et interminable «décadence». »¹⁴⁹

Quel message veut-on faire passer à l'apprenant avec ce type de texte ? Peut être que quelle que soit sa grandeur, une civilisation, si elle veut continuer à vivre, ne pourra le faire qu'en interaction avec d'autres civilisations même certaines considérées de moindre importance.

A la page 24, un texte de Jacques Prévert est proposé. Il s'agit de « *Dans ma maison* » extrait de « *Paroles* » et publié en 1949. Pourquoi d'un tel texte ? Et pourquoi spécialement Jacques Prévert ? Ce poète a toujours su faire éclater le caractère conventionnel du discours par des jeux de mots dont il tire des effets qui peuvent être comiques, comme c'est le cas dans ce texte.

En fait, dans ses vers le poète soulève les problèmes du signe. Prévert s'amuse à jouer avec les mots, transforme la fadeur de la vie tout en y glissant un message. Ce qu'il faudrait savoir, c'est que Prévert faisait partie du mouvement surréaliste qui prônait une poésie révolutionnaire. L'acte poétique était vécu comme une prise de position sociale, politique et philosophique.

« Ainsi, pour l'abolition de la propriété privée, l'ami Jacques, lançait ce cri : « *Ce n'est pas ma maison / Je ne sais pas à qui elle est / Je suis entré comme ça un jour / Il n'y avait personne.* »¹⁵⁰

A côté du refus de toute règle et de tout contrôle de la raison, s'accompagne un désir de renouvellement. Ainsi naît de ce mouvement dont faisait partie Prévert, de nouvelles valeurs comme l'amour et la beauté, afin d'amener chacun dans sa quête de la « vraie vie »¹⁵¹. A travers sa poésie, Jacques Prévert véhicule ses messages au travers d'exemples et d'illustrations tirés de la vie quotidienne ; partant il se trouve à créer des oeuvres perceptibles par tous. Pourquoi ce texte dans le manuel de 1^{ère} AS ? Dans le guide du professeur, il est dit que

¹⁴⁹ Ibidem

¹⁵⁰ lasingette.blogspot.com/2007/06/le-frangibus-jacques-prvert-une-voix.html

¹⁵¹ Ibidem

«...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... »¹⁵²

Comme nous l'avons dit plus haut, en plus de l'arbitraire du signe, Prévert soulève le problème de l'arbitraire de la langue. Comment expliquer les formules figées comme « *bête comme ses pieds* » ou « *gai comme un pinson* »¹⁵³ à part qu'elles ont une dimension culturelle forte, qu'elles interviennent dans des situations de communication comme référents connus et partagés par les locuteurs d'une même langue et d'une même aire culturelle. De manière métaphorique, elles expriment la sagesse populaire. Ces expressions illustrent aussi une manière de penser un événement ou une action. Ces tournures ont toutes une longue histoire, et continuent d'occuper une place importante dans la langue moderne, surtout orale. On voit se profiler derrière ces expressions une vision de la langue qui trouve dans le figé ce qu'il y a de plus stable et par conséquent de plus représentatif.

Ainsi nous parvenons à montrer à l'apprenant que les langues sont « *les différents chemins employés pour exprimer une même réalité* »¹⁵⁴. Montrer à l'apprenant qu'il y a un lien fondamental entre langue, culture et pensée.

A côté de cela, le texte « *Dans ma maison* » de Jacques Prévert véhicule, à l'aide de mots simples, toute une dimension culturelle française. Nous y retrouvons une réalité historique et littéraire. Le poète fait référence à des personnages qui ont marqué l'histoire de France comme Victor Hugo et Napoléon Bonaparte. L'enseignant de langue se doit d'exploiter ces éléments à sa façon en tâchant de familiariser l'apprenant avec l'histoire de France puisque

«... 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. »¹⁵⁵

¹⁵² Guide du professeur page 19

¹⁵³ Texte de Prévert, dans le manuel de 1^{ère} AS lettres

¹⁵⁴ Stéphane Lopez responsable du français dans l'union européenne à l'agence de la francophonie

¹⁵⁵ Référentiel des programmes, p 11

Les documents de la séquence 2 ont pour thème « *l'environnement* ». Gardons en mémoire le premier texte du manuel qui situait politiquement et géographiquement l'apprenant algérien en tant que personne faisant partie des pays du tiers monde. Le thème abordé dans le document à la page 26 nous fait basculer d'un environnement local à un environnement mondial. Situer l'apprenant, à l'aide de ce genre de texte, par rapport au reste du monde fait partie de ce tout. Ce texte montre bien que le voyage et la rencontre avec l'Autre a fait prendre conscience à l'homme qu'il n'était pas seul sur la planète terre. La phrase du texte : « *Les hommes commencent donc à s'apercevoir que leur environnement est la ville ou la campagne où ils vivent, mais également la terre entière* », ¹⁵⁶ permet à l'enseignant d'aborder avec son apprenant le thème de l'environnement non seulement sous un angle pragmatique et scientifique mais par une prise de conscience des dangers pour l'homme de la croissance industrielle actuelle. Ceci permettra d'aborder en classe de langues la question de la responsabilité de chacun dans le devenir de l'humanité. Amener l'apprenant à une véritable réflexion sur notre rapport au monde, à la vie, à nos semblables, et finalement à nous-mêmes. Peut-on continuer à vivre sur Terre comme on vit actuellement ? Ce qui se dévoile à travers ce genre de texte, c'est tout un modèle de vie, de consommation, toute une conception des rapports humains. Ceci implique, nécessairement, un changement de culture majeur, car dans la mondialisation, il faut savoir dialoguer collectivement avec des personnes autres que celles avec qui nous avons l'habitude de le faire. Ainsi, et comme le stipule 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 programmes éducatifs des objectifs des liés à la préservation de l'environnement, dans ses dimensions humaine, biologique, physique et technologique. » ¹⁵⁷

Le même concept se retrouve dans les textes des pages 29, 33, 34 et 40. En effet l'idée qu'un danger guette l'humanité ne peut que faire prendre conscience à

¹⁵⁶ Manuel de 1^{ère} AS page 26

¹⁵⁷ Référentiel des programmes page 10

l'apprenant que les querelles entre les hommes, les préjugés à l'encontre des autres deviennent insignifiants face à des problèmes aussi importants et aussi vitaux que celui de l'épuisement des réserves d'eau sur terre ou celui de la famine dans le monde ou encore celui de la pollution. Perplexe, l'apprenant, avec ce genre de texte, comprendra que la sauvegarde de l'humanité ne peut se faire que par le respect de la terre. Plus les hommes se mettront d'accord sur cela plus vite s'installera une culture de la paix.

Ce genre de texte répond naturellement aux nouvelles instructions officielles qui préconisent explicitement :

*« 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... »*¹⁵⁸

Toujours d'après les textes officiels, ce genre de thèmes « *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.* »¹⁵⁹

La perspective autour de laquelle tournent les textes de la séquence 3 est celle de la ville. Le texte de la page 45 insiste principalement sur l'aspect cosmopolite de la ville d'Alger ainsi que de son caractère polyethnique. P 48, Alger est toujours à l'honneur dans trois textes écrits par trois auteurs différents. Trois descriptions spécifiques d'Alger. La 1^{ère} faite par Louis. Bertrand, la 2^{ème} par G de Maupassant et enfin la dernière par Claude. Farrère. Aucune référence n'est faite à ces textes dans le guide du professeur.

A la page 47, le texte « *Les grandes villes dans le tiers monde* », montre une juxtaposition de deux civilisations différentes, à savoir: les pays développés et les pays du tiers monde. A côté de cette juxtaposition, une opposition semble s'établir entre deux parties à l'intérieur même des pays du tiers monde : une ville indigène synonyme

¹⁵⁸ Référentiel des programmes p 19

¹⁵⁹ Idem

d'archaïsme puisque « *la ville indigène n'a pas été rénovée* »¹⁶⁰, et une partie européenne, synonyme de modernité et de croissance. En effet, « *la vie moderne s'est installée dans la ville européenne, devenue le point de départ de la croissance ultérieure* »¹⁶¹. Ce point sera revu avec plus de détails dans l'analyse spécifique.

Les textes suivants (pp. 50 et 57), nous parlent des villes d'une manière spécifique. En effet, dans le premier, l'auteur semble faire une opposition entre les vestiges du passé et tout ce qui a fait, à une certaine époque, le charme de Tokyo, avec la ville géante qu'est devenue cette cité. Le constat, quelque peu amère, fait par l'auteur, nous donne à réfléchir sur la conséquence de la modernité sur le particularisme culturel d'une ville ou d'un pays. « *Tokyo dévore ses vestiges ou, au mieux, les enfouit entre des masses de béton. Elle tend à devenir une ville sans passé ayant tant et sans cesse bouleversé son paysage* »¹⁶²

Dans le deuxième texte, un procès semble être fait à la révolution industrielle qui a favorisé la concentration des personnes dans les grandes villes. L'urbanisation accélérée et la croissance des grandes métropoles sont qualifiées par l'auteur de « *fatalité* ». Ce terme est assez significatif puisque connoté négativement et vu comme une malédiction.

Mais à côté de cela, le respect du passé, ne peut nullement justifier le cloisonnement et la médiocrité de la vie. Il est sûr que :

« *le particularisme culturel du japon, la nostalgie du passé ne peuvent justifier le maintien de modes de vie retardataires [...] qui n'ont d'historique qu'une misère ancestrale.* »¹⁶³

L'intention communicative du chapitre deux est très claire. Il s'agit de « *dialoguer pour se faire connaître et connaître l'Autre* ». D'emblée, nous pouvons dire qu'a priori, cette intention répond à celles exprimées dans le discours officiel. En effet, il est mentionné que la conception des nouveaux programmes « *a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de [...] doter les apprenants d'un outil*

¹⁶⁰ Manuel de 1^{ère} AS lettres, Texte p 47

¹⁶¹ Ibidem

¹⁶² Idem p 50

¹⁶³ Ibidem

linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication »¹⁶⁴.

Ainsi, apprendre à l'élève une langue étrangère est « *le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité / Altérité.* »¹⁶⁵

Pour ce faire, plusieurs textes sont proposés. Les deux premiers offerts à l'étude, montreront, d'après le guide du professeur, « *la différence entre un entretien et une interview* » tout en sachant que l'entretien comme le dialogue peuvent se révéler être un lieu de rencontre et de médiation du lointain, de l'étranger et du familier ainsi que de l'identique et du différent. C'est pour cela qu'ils peuvent devenir un lieu où peut se construire la relation d'altérité.

L'objectif principal de l'enseignement des langues vivantes étrangères est le développement des capacités et compétences de communication orale et écrite des élèves. Cette priorité s'inscrit dans le cadre d'une ouverture sur la dimension culturelle qui est indissociable de la langue apprise. « *L'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel »* »¹⁶⁶.

Le programme concernant la langue française met l'accent sur l'objectif prioritaire assigné à cet enseignement : la communication ; en effet « *les apprenants, au terme du cursus, auront :*

- *acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;*
- *utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale »*

Avec ce genre de texte, l'enseignement/apprentissage de la communication devrait conduire l'élève à participer à des échanges oraux. Il doit être en mesure de réagir au message de son interlocuteur, ce qui implique qu'il écoute et qu'il comprenne, qu'il interprète et s'adapte à cet interlocuteur par une réponse pertinente. La pratique de l'interview en classe, peut consister à faire prendre conscience aux élèves que le discours de l'interviewé est construit en interaction permanente avec celui de

¹⁶⁴ Programme de français 1^{ère} AS, p 3

¹⁶⁵ Ibidem

¹⁶⁶ Idem p 4

l'intervieweur. Amener l'élève à « *établir le contact avec l'interlocuteur; tenir compte du statut de l'interlocuteur [...] et arrimer son propos au propos de l'interlocuteur.* »¹⁶⁷

L'élève va apprendre à reformuler la parole d'autrui avec clarté et objectivité. Ce genre de texte, va l'amener à pratiquer les formes du discours rapporté : styles direct, indirect. Apprendre à mettre en scène une interview, c'est aborder les notions d'objectivité, d'intentionnalité, de liberté d'expression conformément aux instructions officielles puisque « *La démocratie implique, bien évidemment, la liberté d'expression qui suppose le développement de la capacité d'écouter, le respect de l'Autre* »¹⁶⁸. A côté de cela le souci majeur de cette réforme c'est « *la nécessité de 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 ses compétences à exercer son esprit critique* »¹⁶⁹ et amener les apprenants, au terme de leur 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).* »¹⁷⁰

L'étude de ces deux textes 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* »¹⁷¹. Elle va lui apprendre à relever les marques de la langue orale comme les hésitations, les phrases inachevées, les répétitions etc., les niveaux de langue (langue orale dans le texte 1, langue écrite dans le texte 2 qui a été réécrit et réorganisé par le journaliste), autant que dans ces deux textes l'accent est mis sur la communication réelle ainsi que sur l'apprentissage d'une langue pratique et pratiquée.

Un texte de Jean de la Fontaine est proposé à la page 77. La fable intitulée « Les deux pigeons ». Pourquoi un tel choix. Une analyse des termes utilisés dans cette fable nous fait réfléchir au douloureux problème de l'immigration. Il est sous-entendu ici que l'éloignement et le fait de quitter son pays ne peuvent apporter que malheur et

¹⁶⁷ Programme de français p 15

¹⁶⁸ Référentiel des programmes p 7

¹⁶⁹ Référentiel des programmes 2006 p5

¹⁷⁰ Programme de français 1^{ère} AS p 5

¹⁷¹ Programme de français p 20

destruction. En effet, « *l'absence est le plus grand des maux* », « ... fut assez *fou* pour entreprendre un voyage en lointain pays », «... un corbeau, tout à l'heure annonçait *malheur* à quelque oiseau », « *Hélas, dirai-je, il pleut : Mon frère a-t-il tout ce qu'il veut, bon souper, bon gîte, et le reste ?* », « ce discours ébranla le cœur de notre *imprudent* voyageur »¹⁷². Un message à faire passer à des millions de jeunes algériens qui voudraient quitter le pays car aujourd'hui :

*« Au plan pédagogique, l'école contribue pour une part essentielle, par le biais d'un enseignement plus pratique que moralisateur, à construire une solidarité nationale dépassant les égoïsmes individuels ».*¹⁷³

L'émergence d'une conscience individuelle et collective ne peut que fortifier la personnalité de l'individu apprenant et par là, préserver la cohésion nationale

*« 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 »*¹⁷⁴.

Toujours dans la séquence 1, un texte de Mouloud Feraoun est soumis aux apprenants. Un texte sous forme de conseils donnés par une mère à sa fille. Un texte qui met en avant la culture algérienne et plus particulièrement la culture morale de la société algérienne « *les écarts, nous les détestons, car tout est mesuré **chez nous*** »¹⁷⁵. Ce genre de texte répond parfaitement aux instructions officielles puisque aujourd'hui

*« Toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisie [...], des valeurs plus spécifiquement individuelles : valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humanistes ouvrant sur l'universel. »*¹⁷⁶

¹⁷² Manuel de 1^{ère} AS p 77. Les termes en gras ont été soulignés par nous même.

¹⁷³ Référentiel des programmes p 8

¹⁷⁴ Ibidem

¹⁷⁵ Manuel de 1^{ère} AS p 79. Termes en gras soulignés par nous.

¹⁷⁶ Référentiel des programmes p 7

Les textes des pages 85,87 et 89 sont des lettres personnelles. Nous sommes là dans la communication différée. Ce que l'on peut faire en classe avec ce genre de documents, c'est d'abord établir la situation de communication avec les niveaux de langue ainsi que la situation d'énonciation et ses indices, les actes de paroles, la modalisation et la dimension pragmatique. Nous pouvons aussi étudier avec nos apprenants la subjectivité dans la langue et la structuration et cohérence des textes.

Le premier texte de la séquence 2 du chapitre deux est un texte de Victor Hugo. Ce propose deux enjeux : un enjeu textuel poétique et esthétique et un enjeu discursif qui tourne autour de deux thèmes universels différents : l'amour paternel et la mort.

Ainsi, c'est en donnant à ses sentiments une valeur universelle que le poète parvient à nous émouvoir. Nous sommes renvoyés à la fois à nous-mêmes et aux autres.

Montrer à l'apprenant qu'il ne suffit pas de dire ce que l'on éprouve pour être poète. L'essence de la poésie réside dans la transformation du personnel en universel, par le biais de la langue : le plus difficile n'est pas de ressentir, ce qui est à la portée de tous, mais d'exprimer ce que l'on ressent pour le faire partager à tous et par là, la poésie devient l'expression de sentiments universels. Les questions posées à l'apprenant à propos de ce texte, concernent en premier lieu les aspects propres au poème : versification, effets sonores (allitération, accents toniques, assonances, rimes), expressivité rythmique, ensuite viennent les indications relatives au lieu et au temps où l'énoncé est produit, à la personne qui est censée s'exprimer, à celle à qui l'énoncé s'adresse. Le but du jeu est d'amener l'apprenant à comprendre et interpréter des discours écrits/oraux :

« pour[...]exprimer une réaction face à ces discours »¹⁷⁷. Or 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 »¹⁷⁸

¹⁷⁷ Programme de français 1^{ère} AS, janvier 2005, p 10

¹⁷⁸ Idem

Ainsi la lecture, est d'abord envisagée comme une interaction entre un lecteur et un texte, un processus qui amène à construire une signification et à ressentir des émotions. Or les habitudes de lecture sont guidées par la culture à laquelle on appartient car la lecture est enracinée dans un contexte culturel précis.

Les apprenants possèdent-ils toujours les savoirs culturels adéquats pour comprendre ou interpréter les textes ?

2.2. Analyse des textes du projet 2

Le projet 2 tourne autour de la lettre ouverte. Ce chapitre vise, d'après le guide du professeur « à doter l'apprenant de savoir faire dans le domaine de l'argumentation »¹⁷⁹, donc l'objet d'étude est le discours argumentatif. Aujourd'hui, parmi les objectifs d'éducation générale, nous visons :

*« 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. »*¹⁸⁰

Afin d'aborder ce problème de l'argumentation, quatre textes sont proposés. Les deux premiers textes de ce deuxième projet introduisent un sujet très complexe, celui de la lecture. Les deux textes se différencient par la situation de communication. En effet si le premier est un article de journal et donc destiné à un grand nombre de lecteurs, le second traite d'une communication orale.

Le premier texte est un plaidoyer pour la lecture. Il met en rapport la lecture avec le concept de la culture. « *La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures* »¹⁸¹. Noter bien l'adjectif « vraie » qui incite le lecteur à se demander ce qu'est la vraie culture.

Le second texte défend une thèse opposée : « *la lecture ne vaut rien pour un bonhomme.* »¹⁸² Il s'agit pour l'enseignant, avec ce genre de textes, d'étudier avec les apprenants :

¹⁷⁹ Guide du professeur p 39

¹⁸⁰ Référentiel des programmes 2006 p36

¹⁸¹ Manuel de 1^{ère} AS p 99

¹⁸² Ibidem

- La situation d'argumentation. Il s'agit de relever le thème : « *la lecture* », « *l'allocutaire* » « *le lecteur* », les pronoms : « *ils* » pour le 1^{er} texte, « *je* » et « *tu* » pour le second.
- Les indices d'opinion et de subjectivité : dans le premier texte, l'auteur se dévoile dans le premier paragraphe en utilisant l'adjectif « *vraie* », et dans la conclusion avec l'adverbe « *impérativement* ». Dans le second c'est la phrase « *La lecture ça vaut rien pour un bonhomme* » qui donne un indice quant à l'opinion du narrateur.
- Les procédés de l'argumentation : arguments pour le premier, exemples et contre-arguments pour le second.

Il s'agit en fait pour l'apprenant d'identifier le discours argumentatif par le procédé de la lecture, ensuite par le procédé de l'écriture comme dans le 1^{er} texte en s'exprimant et en communiquant en prenant en compte les destinataires et la situation d'énonciation ainsi que la maîtrise des éléments argumentatifs, jusqu'à arriver à l'appropriation de l'expression écrite d'argumentation autonome et ainsi à la rédaction d'un texte.

Enfin par le procédé de l'oral, comme c'est le cas du texte 2, en initiant l'élève à communiquer avec l'Autre, en écoutant et en prenant en compte la parole d'autrui. Il s'agit, avec ce genre de texte, d'initier l'élève à l'écoute et à prendre part à un dialogue et par là arriver à maîtriser les principales formes de discours. Amener l'élève, avec ce genre de texte, à « *Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer son point de vue ou raconter un événement.* »¹⁸³

Ce genre d'apprentissage nous semble répondre parfaitement aux instructions officielles qui insistent sur le fait qu'il faille :

« *cibler des compétences précises (en fonction de la réalité de chaque groupe d'élèves) pour développer l'autonomie, le jugement, la pensée critique, l'aptitude à négocier, à communiquer, à mener à terme une tâche*

¹⁸³ Programme de français de 1^{ère} AS, janvier 2005, p 15

en tenant compte des difficultés et contraintes de différentes natures (matérielles, sociales, éthiques...). »¹⁸⁴

Le troisième texte, page 101, contient « *une argumentation qui vise à changer les convictions de certains* »¹⁸⁵. Le thème en est « *le jeu* ». Ce texte est à fonction persuasive. En effet, l'émetteur cherche à convaincre le lecteur, à lui faire partager son point de vue.

La thèse de l'auteur est exposée, ici, à travers un lexique valorisant, car par l'emploi d'un vocabulaire appréciatif, l'auteur insiste sur le caractère positif de ce qu'il défend, à savoir « *le jeu* ». Le vocabulaire valorise ce qu'il désigne, le présente sous un jour favorable. Il peut s'agir de mots dont le sens est positif, ou de mots dont seule la connotation est positive : « *délassement, divertissement,... il repose et amuse,... fécondité culturelle...* »¹⁸⁶ Dans ce texte, les arguments sont en faveur d'une même thèse.

Dans le texte quatre, par contre, dont le thème est « *la tauromachie* », l'auteur expose deux avis différents « le pour et le contre ». Nous nous trouvons là dans une autre forme de texte argumentatif où deux thèses opposées sont présentées et argumentées.

L'analyse des instructions officielles, concernant l'étude du texte argumentatif, révèle un certain nombre de critères de choix. Il s'agit pour l'élève de produire « *un texte exprimant une prise de position à l'intention d'un destinataire précis (trois arguments minimum et un exemple)* »¹⁸⁷.

Les candidats seront évalués sur les critères ci-après : Le volume de production, la pertinence, avec comme indicateur : la référence situationnelle, la prise en charge du destinataire, la pertinence des arguments, la pertinence de l'exemple par rapport à l'argument, ainsi que la pertinence de l'ordre de présentation des arguments.

Un second critère à prendre en considération est celui de l'organisation. Ainsi, il est montré à l'apprenant que dans un texte argumentatif, il est impératif qu'il y ait la

¹⁸⁴ Référentiel des programmes p 22

¹⁸⁵ Guide du professeur p 41

¹⁸⁶ Manuel de 1^{ère} AS p101

¹⁸⁷ Document d'accompagnement p 15

présence de trois parties « *introduction présentant la prise de position, développement avec enchaînement des arguments, et conclusion* »¹⁸⁸.

Dans l'analyse du texte argumentatif, l'utilisation du code linguistique est un critère de choix. En effet, il est demandé expressément à l'apprenant d'utiliser un « *Lexique et structures syntaxiques adéquats (emploi d'un lexique appréciatif ou d'expressions concessives en fonction du niveau d'exigence voulu), Ponctuation correcte* »¹⁸⁹.

Les questions posées autour de ces textes, dans le manuel de la section lettres, tournent autour des points suivants :

- la problématique (le sujet) du texte, « *quel est le véritable thème du texte (texte1 p99)* »;
- l'analyse des caractéristiques formelles et logiques du texte « *relevez les mots qui organisent le texte, que représente la deuxième phrase du texte par rapport à la première, (texte 1 p99); ... « relevez tous les articulateurs du texte, ont-ils tous la même fonction ?, quel est l'articulateur qui met en relation les deux grandes unités de signification du texte (texte 3 p101), ... « Qu'introduit « toutefois » et quelle est l'intention du scripteur (texte 4 p103) » ;*
- le système énonciatif ou l'étude du fonctionnement de la langue: jeu des pronoms, utilisation de la ponctuation, emploi et valeur des temps verbaux, procédés de modalisation ; « *montrer comment l'énonciateur s'implique dans son texte (texte 1 p 99)* », « *montrer en quoi la situation d'énonciation précise la situation de communication (texte 2 p 99)* », « *comment se manifeste la présence du scripteur dans son texte ? (texte 3 p101)* » ;
- l'explication d'une ou de plusieurs expressions pouvant faciliter la compréhension du texte ; (texte 4p 103 : explication des termes : *férias, ganaderias*) ;
- le repérage, la compréhension et l'analyse des idées et des arguments fondamentaux, le maniement de l'implicite : « *quels sont les arguments avancés en faveur de la lecture, (texte1 p 99)* » ; « *quels sont les arguments de chaque camp (texte 4 p103)* »;

¹⁸⁸ Ibidem

¹⁸⁹ Ibidem

- l'analyse de l'art de persuader de l'auteur, c'est-à-dire les moyens utilisés pour convaincre ; dans le premier texte p.99, la logique du destinataire du discours est sollicitée, dans le second « *le premier locuteur essaye d'entraîner l'adhésion de son interlocuteur en utilisant des affirmations nullement prouvées (montre moi...heureux), de fausses interrogations. Il ne s'agit pas de convaincre mais de persuader l'Autre* »¹⁹⁰ ;

- l'organisation lexicale et la structure du texte.

Une méthode d'approche du texte argumentatif permettrait de mettre en place des automatismes chez l'apprenant : relevé et analyse des éléments du para texte ; lectures linéaires ; questionnement systématique (qui parle ? à qui ? de quoi ? où ? quand ? comment ? pourquoi ? pour quoi ?

La séquence deux du chapitre trois commence par un texte de Jules Renard « *Poil de carotte* ». Cet extrait d'une œuvre littéraire « *a pour thème les relations affectives à l'intérieur de la famille* »¹⁹¹. A travers ce texte, nous pouvons étudier l'argumentation dans laquelle la part du « je » est très importante. Ici « *s'affirme le « je » de la prise de position, le « je » qui revendique la paternité des idées qui sont exprimées* »¹⁹². Tout cela, nous semble-t-il, en corrélation avec la nouvelle politique éducative puisque, aujourd'hui il est nécessaire de :

« *De 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 ses compétences à exercer son esprit critique* »¹⁹³.

Or l'élève ne peut exercer son esprit critique, que s'il y a prise de parole et liberté dans cette prise de parole. Les nouveaux programmes se positionnent dans cette perspective puisqu'il s'agit d'intégrer

¹⁹⁰ Guide du professeur p 41

¹⁹¹ Guide du professeur p 43

¹⁹² Idem

¹⁹³ Référentiel des programmes p 05. Dernière phrase soulignée par nous.

« 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. »¹⁹⁴

Avec ce genre de texte, l'élève peut apprendre à se positionner par rapport à quelque chose, et à donner son avis sur quelque chose: ici, il s'agit des relations affectives entre les membres d'une même famille.

Ce qui pourrait poser problème dans ce cas là, c'est le choix du texte. Pourquoi choisir une telle œuvre pour traiter un thème de cette importance quand on sait que « Poil de Carotte » est d'abord et avant tout l'histoire d'un enfant mal aimé, d'un enfant malheureux au sein de sa famille. Le manque d'amour maternel est flagrant dans cette œuvre, et l'absence paternelle y est omniprésente et enfin l'indifférence des frères et sœur est d'autant plus insupportable qu'ils semblent approuver les brimades maternelles. Nous estimons que pour traiter un thème comme celui des relations affectives au sein d'une famille, un autre texte aurait été plus approprié. Un texte ne peut être exclu de l'œuvre, de l'histoire que relate cette œuvre et du contexte dans lequel a été écrite cette œuvre.

Le texte à la page 112 « *Qui a tué Davy Moore* » est la traduction française d'une chanson de Bob Dylan, un chanteur américain. Pourquoi le choix d'un tel texte ? Il est dit 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* »¹⁹⁵. Cette chanson relate la mort d'un boxeur lors d'un combat. La question est posée explicitement : *qui est responsable et pourquoi est il mort ?* Son adversaire ?, son manager ? L'arbitre ? Ont-ils été des complices en laissant faire ? Dans cette chanson, chacun nie sa responsabilité, mais l'objectif didactique de ce texte est de faire prendre pleinement conscience à l'apprenant de sa responsabilité au quotidien.

Le refrain sert ici à poser le problème et insiste sur sa non résolution. L'auteur dans cette chanson parle, d'une part, du rapport de la boxe avec l'argent « *ils en*

¹⁹⁴ Idem p 12

¹⁹⁵ Guide du professeur p 45

voulaient pour leur argent »¹⁹⁶, et la notoriété « *ce n'est pas moi dit le journaliste, à la tribune, tapant son papier pour la une* »¹⁹⁷, et d'autre part de l'exploitation de la misère « *de Cuba, il a pris la fuite.* »¹⁹⁸

Les divers arguments présentés dans ce texte sont facilement identifiables et aisément analysables. L'exploitation de cette chanson est très intéressante puisqu'elle pose un problème de société assez important. En effet, chacun d'entre nous doit se sentir concerné par tout ce qui se passe dans la société. C'est dans ce sens que :

*« Toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisie : des valeurs communes à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale. »*¹⁹⁹

La thématique du chapitre 4 est de « *relater un événement en relation avec son vécu* »²⁰⁰. Pour cela, une série de faits divers est proposée à l'apprenant :

*« Le choix de l'objet d'étude, se justifie par le fait que ce type de discours renferme un certain nombre de faits de langue qui répondent bien à nos préoccupations didactiques : de quoi les apprenants doivent ils être dotés pour raconter à partir de leur présent. »*²⁰¹

Ce genre de support permettra d'abord à l'enfant de faire la distinction entre les genres littéraires et les genres non littéraires. Il représente aussi un intermède qui doit préparer l'apprenant à l'étude du récit. (Chapitre 5). Le fait divers favorisera le travail sur le temps et sur l'espace. Il aidera, aussi, les apprenants à le concevoir par l'étude :

- Du type textuel et ses objectifs
- De la situation de communication
- Des ses diverses parties.
- Des caractères typographiques

¹⁹⁶ Manuel de 1^{ère} AS lettres p 112

¹⁹⁷ Idem

¹⁹⁸ Idem.

¹⁹⁹ Référentiel des programmes p 07

²⁰⁰ Manuel de 1^{ère} AS lettres p 121

²⁰¹ Guide du professeur p 48

- Des titres et de leur rôle
- Du lexique (par exemple dans le 3^{ème} fait divers où l'on passe de « *conducteur* » à « *chauffeur* » et à « *chauffard* »)
- Des équivalents sémantiques (par exemple à la page 128 : le terme « *calamité* » est équivalent dans le texte, à « *type de phénomène* »)
- Des sources d'informations car les apprenants « *doivent évaluer la fiabilité des sources par un travail sur les éléments d'ordre syntaxique ou lexical (emploi du conditionnel d'expression telles que « *laissé entendre* », « *selon les services concernés* » etc., et par un travail sur le sémantisme des verbes introducteurs* »²⁰².

2.3. Analyse des textes du projet 3

Les faits divers proposés aux apprenants comme objets d'étude sont au nombre de 30. Treize d'entre eux sont en relation directe avec le vécu de l'apprenant. Ce sont des faits divers qui se sont déroulés sur le territoire algérien. Les 17 autres se sont passés un peu partout dans le monde bien qu'ils soient, pour la plupart, rapportés par des journaux algériens.

Le fait divers nous propose une image spécifique et évocatrice, des malaises de la société. Ainsi, son objectif n'est en aucun cas de permettre à l'apprenant de s'évader de la réalité mais bien au contraire de l'y plonger. Par ailleurs, le fait-divers peut être le moteur d'un texte littéraire. Ce dernier peut y puiser sa certitude comme on peut le vérifier avec le poème de Jacques Prévert, *La Grasse Matinée* (Paroles) à la page 140, qui est, à vrai dire, l'histoire d'un fait divers :

*« Un homme très estimé dans son quartier
A été tué en plein jour
L'assassin, le vagabond lui a volé
Deux francs... »*²⁰³

²⁰² Idem p 51

²⁰³ Manuel de 1^{ère} AS lettres p 140

Le fait divers reste un excellent moyen de connaître une société donnée. Il est traité aujourd'hui comme un révélateur social plutôt que comme un fait sensationnel : « *On retiendra en tout cas que s'il y a un bon usage du fait divers, c'est que, fondamentalement, il relève à la fois du romanesque et du poétique, qu'il porte en lui les stigmates d'une transgression dont la célébration convient aux formes brèves – nouvelles et poèmes – pour exprimer la part maudite ou absurde de l'existence* »²⁰⁴.

Or les faits divers proposés à l'apprenant dans le manuel de 1^{ère} AS, pris de sa réalité sociale, nous font découvrir une société très malade où règnent la terreur et la peur. L'analyse spécifique du manuel nous le montrera plus en détails.

Après avoir mis l'apprenant face à la réalité de son quotidien, le chapitre 5 le transporte dans le monde de la fiction avec comme objet d'étude de cette section : la nouvelle.

La présentation de la nouvelle a pour but de l'amener à la découverte de ce genre littéraire, et de le comparer au genre journalistique vu précédemment au chapitre 4, à savoir « le fait divers ». Le dessein dévolu à ce chapitre est « *d'amener les apprenants à la lecture des textes longs, de les initier au «fait littéraire* »²⁰⁵.

La séquence 1 de ce chapitre comporte 4 textes de 4 écrivains différents : Dino Buzzati, Prosper Mérimée, Daniel Pennac et Jules Verne.

L'analyse de la nouvelle permet aux apprenants, en interaction avec l'enseignant, de dégager des pistes en faveur de l'exploitation d'un genre littéraire en classe de langues. Elle peut nous montrer comment amener les élèves à comprendre un texte, à expliquer sa progression et à dévoiler les intentions de l'auteur de la nouvelle. Parmi les particularités de ce genre littéraire nous pouvons leur faire distinguer :

« les procédés d'inscription dans le réel, la construction de l'intrigue, le nœud, la chute, les procédures de dissimulation qui sont autant d'éléments

²⁰⁴ « *Le fait divers dans les formes brèves (poèmes et nouvelles)* » par Jean Paul GIRAUX poesiepremiere.free.fr/divers.htm consulté le 01 novembre 2007

²⁰⁵ Guide du professeur p 53

*dont l'auteur use pour structurer sa nouvelle et pour ménager le suspense final. »*²⁰⁶

La nouvelle choisie par les concepteurs du manuel de 1^{ère} AS lettres a un caractère réaliste traversée néanmoins par un effet fantastique. D'ailleurs les nouvelles de « Buzzati » ne s'inscrivent-elles pas dans la littérature fantastique ? Les thèmes de la mort, et du passage inflexible du temps se retrouvent souvent emmêlés :

*« Buzzati construit ses histoires de façon à brouiller les pistes et surprendre le lecteur. Il répand la peur et l'angoisse, y joint l'humour, joue avec les sentiments et manie l'effet de surprise »*²⁰⁷

Cette nouvelle a été partagée en quatre séquences narratives qui déterminent les quatre séquences d'apprentissage prévues :

*« La nouvelle doit être étudiée de façon spiralaire c'est-à-dire qu'il faudra revenir à chaque fois sur la (ou les) séquences vues antérieurement pour apprécier sa progression. »*²⁰⁸

Dino Buzzati est, d'après beaucoup de spécialistes en la matière, l'un des maîtres de la nouvelle. Ses textes nous transportent dans des mondes très singuliers. Les thèmes du temps et de la destinée humaine sont continuellement présents dans l'oeuvre de Buzzati. Cette nouvelle choisie dans le manuel de 1^{ère} AS, démontre avec quelle brillante facilité Dino Buzzati construit un récit. Un travail pourra être fait en classe sur la forme et sur le fond aussi, avec comme quasi constante, l'obsession du temps. C'est un récit qui s'installe dans la durée. Une belle métaphore du destin qui poursuit l'homme et qu'il ne peut changer.

Les textes de Mérimée et de Pennac sont des contes. Ces derniers se passent dans deux mondes différents et à des époques distinctes. Celui de Mérimée se déroule en Allemagne, loin de la réalité de l'apprenant algérien, alors que celui de Pennac a lieu en Afrique et plus précisément au Sahara.

²⁰⁶ Guide du professeur p 53

²⁰⁷ membres.lycos.fr/myriam/buzzati.html –consulté le 08/11/07

²⁰⁸ Guide du professeur p 57

Les deux contes peuvent être exploités, en classe, à partir de la notion d'intertextualité, dans le sens où, loin d'être indépendant, un écrit se situe par rapport à une culture antérieure et il peut lui-même devenir une référence traversant d'autres textes. "*Tout texte est un intertexte*" soulignait Roland Barthes²⁰⁹. L'analyse de ces contes peut être l'occasion aussi de s'interroger sur le phénomène de la réécriture. En effet, le conte « *Le joueur de flûte de Hamelin* » est une légende allemande, transcrite originellement par les frères Grimm. Une réécriture plus orientée, en classe de langue peut donner des résultats probants avec les élèves. L'histoire peut être reprise et récupérée par ces derniers mais détournée, transformée et tournée en dérision.

Le conte pourrait donc autoriser toutes les manipulations textuelles avec une présentation de son schéma de base avec les 6 actants canoniques: le sujet, l'objet de la quête, l'adjuvant, l'opposant, le destinataire et le destinataire. Une autre possibilité pourrait être donnée à l'élève en l'invitant à finir ces deux contes qui restent inachevés. Le texte « *Happé par un poulpe* » de Jules Verne vise, quant à lui :

« à installer les notions vues dans le 1^{er} extrait de la nouvelle mais cette fois il s'agira de montrer comment un récit peut s'organiser autour des indicateurs de temps et non pas autour du personnage central comme dans le premier extrait de la nouvelle »²¹⁰

En effet, le récit détaillé de ce fabuleux périple met en avant les dimensions de l'espace et du temps : un voyage dans l'espace (dans les profondeurs de la mer), mais aussi et surtout dans le temps. L'œuvre de Jules Verne repose sur un rapport triangulaire qui met en relation l'espace et le temps avec la science et le fantastique.

Par ailleurs, il est notoire que :

« *Vingt mille lieues sous les mers* est le roman incontournable de l'œuvre de Jules Verne. Plus qu'une simple aventure, aussi extraordinaire soit-elle, le récit de ce périple traduit en réalité une réflexion que l'auteur

²⁰⁹ Roland Barthes, article "*Texte (théorie du)*", Encyclopaedia universalis, 1973

²¹⁰ Guide du professeur p 61

*mène sur les relations que l'homme entretient avec son milieu, qu'il s'agisse d'un environnement physique et/ou humain »*²¹¹

Ainsi aussi impensable que cela puisse paraître, ce qui marque le génie de Jules Verne dans cette œuvre, c'est son caractère visionnaire et révolutionnaire sur un thème qui commence à faire parler de lui dès cette époque, celui du respect de l'environnement et de sa protection par l'homme..

Le 19^e siècle constitue un tournant majeur dans l'évolution des idées, et notamment dans le domaine des sciences et les *Vingt mille lieues sous les mers* traduit parfaitement les nouvelles inquiétudes et la nouvelle pensée de l'époque, une pensée qui gravite autour de l'origine et de l'évolution des espèces (donc l'origine de l'homme), ou encore des relations entre les hommes et leur milieu (qu'il faut respecter et protéger). Telles sont les réflexions que l'auteur laisse transparaître au détour de certains de ses passages. Ces derniers ne sont pas forcément présentés dans le texte donné à l'apprenant, il s'agira, ici, de mettre en relation l'extrait de l'œuvre avec sa globalité.

Une réflexion est assez présente dans les instructions officielles, puisque aujourd'hui les nouvelles directives conseillent des thématiques à caractère sociétal, inhérentes à la vie moderne et à sa complexité multiforme 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. »*²¹²

Pour les décideurs ces domaines sont autant d'espaces et de pistes pédagogiques disciplinaires et interdisciplinaires qui génèrent du sens et « *susceptibles d'accélérer l'acquisition des savoirs académiques et de comportements plus proches des enjeux dominants de l'époque.* »²¹³

Les activités proposées aux apprenants sont introduites par l'intermédiaire de récits divers écrits par différents auteurs (H Emingway : « *Le vieil homme et la mer* »,

²¹¹ perso.orange.fr/jules-verne/CIEH7.htm

²¹² Référentiel des programmes p 19

²¹³ Ibidem

Garcia Marquez : « *Le dernier voyage du vaisseau fantôme* », Charles Baudelaire : « *Le joujou du pauvre* » et W. Golding : « *Sa majesté des mouches* ») et où il est demandé à l'apprenant de retrouver l'organisation de ces récits.

L'objectif de la séquence 2 de ce projet est :

«...d'établir des relations entre le portrait physique, 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 descriptive une séquence narrative »²¹⁴.

Deux contes sont proposés dans ce but, (Grimm et Clavel), ainsi qu'un second extrait de la nouvelle de Buzzati.

L'objectif de la séquence 3 étant de « *retrouver le schéma actanciel qui porte un récit, expliquer l'apport des parties discursives dans un récit et rédiger un récit à partir d'un schéma actanciel en y intégrant des paroles* », ²¹⁵ plusieurs textes sont proposés à cette intention. Les 3^{ème} et 4^{ème} extraits de la nouvelle de Buzzati, un autre texte de ce même auteur et tiré de son ouvrage « *Les nuits difficiles* », un texte d'Ernest Hemingway, et d'autres de Taous Amrouche, de Pierre Loti, de Honoré de Balzac et enfin de Jean de La Fontaine.

Autant de textes qui vont permettre à l'apprenant, dans le cadre son initiation à l'analyse structurale du récit, de reconnaître les éléments constitutifs d'une situation initiale et d'une situation finale, de repérer les schémas narratifs, de découvrir l'organisation de la description dans le récit et son rôle dans la narration, de relever l'ensemble des personnages puis de distinguer entre ceux qui appartiennent au récit et ceux qui y sont simplement évoqués, de relever toutes les informations relatives au personnage principal, d'identifier et de classer les actants (schéma actanciel), etc....

Le dernier texte du manuel, tiré de l'œuvre d'Emile Zola « *Le rêve* », fait office d'évaluation certificative. Cette œuvre qui clôt le manuel est en fait, un hymne à l'amour et abonde de nombreuses scènes de descriptions.

²¹⁴ Guide du professeur p 52

²¹⁵ Guide du professeur p 52

3- Analyse spécifique des textes du manuel

L'analyse spécifique consiste à révéler comment la composante culturelle est inscrite à l'intérieur du manuel. Il s'agit de dégager les axes thématiques et la structure pragmatique des textes choisis par les concepteurs du manuel de 1 AS lettres.

Dans l'analyse du questionnaire élaborée²¹⁶, on constate que 16% parmi cinquante enseignants interrogés déclarent que le statut officiel du français en Algérie est celui de langue seconde. 26% affirment que son statut réel est celui de langue seconde. Par cette double remarque, l'incertitude concernant l'enseignement du français en Algérie se renforce de plus en plus : entre un statut de la langue (officiel) et sa représentation sociale (effective) un fossé semble s'être creusé. Lors du dépouillement du questionnaire, nous nous sommes interrogés sur ce qui poussait pédagogues et didacticiens à définir le français comme une seconde langue en Algérie.

A quel moment de l'apprentissage le français se construit-il comme une langue seconde ?

Afin de répondre à cette question nous procéderons à une analyse spécifique des textes du manuel.

Après une lecture attentive du contenu de ce dernier, nous avons jugé que tout porte à croire que c'est la place du français langue seconde qui lui a été octroyée. En effet, le maximum des références citées dans le manuel appartient à l'Autre. Majoritairement, c'est la culture de l'Autre qui en constitue les références principales. Rares sont les extraits tirés de la culture et de société algérienne.

Nous allons tenter, à travers l'analyse de ce type de discours de voir comment nous sommes arrivées à cette conclusion.

Un concept sera mis en place: la notion d'isotopie. Selon F. Rastier *l'isotopie est le parcours logique d'un sens*²¹⁷. Cette définition permet de considérer qu'un texte et à, fortiori, un manuel doit développer une logique discursive, asseoir chez l'apprenant, par le principe de la redondance et la mise en évidence des images et des représentations

²¹⁶ Annexe 1

²¹⁷ Rastier F, *Sémantique et recherche cognitive*, Paris, PUF, 1991

En visant l'ensemble des textes, une division apparaît. En effet, deux isotopies majeures semblent structurer le manuel : Isotopie *négative* / *Isotopie positive*

Ces deux isotopies vont traverser tout le manuel de manière à structurer deux discours qui s'opposent : l'un sur la culture de soi et l'Autre sur la culture de l'Autre.

A travers l'analyse des textes, nous allons voir la place qu'occupe l'Algérie et la culture algérienne dans les textes du manuel de 1^{ère} AS lettres, par rapport à la société française et à sa culture.

3.1. L'image de la France dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS Lettres

A travers les réponses des apprenants suite à un questionnaire dont les résultats en détail seront donnés dans le troisième chapitre de notre travail, nous avons relevé des insuffisances dans le manuel de 1^{ère} AS, que nos « questionnés » déplorent et qui ont trait à l'image de la France et des Français. En effet l'image de la France et des Français est très peu mise en avant. Ceci montre, à notre sens, et d'un point de vue totalement linguistique, l'exploitation de la langue française en tant que propriété collective et non significative à la société française.

D'ailleurs, dans le programme de français de 1^{ère} AS il est clairement stipulé que l'enseignement du français doit permettre « *la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle* »²¹⁸. Notez bien qu'à aucun moment la culture française n'est citée. Pourtant « *la première langue étrangère (le français) est enseignée en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales* »²¹⁹. Or qui dit outil de communication dit forcément la prise en compte de la dimension socio culturelle.

Nombreux sont les textes d'auteurs français offert à l'apprenant. C'est ainsi que nous retrouvons en premier un texte de Guy de Maupassant, un autre de Louis Bertrand, et un autre de Claude Farrère. Dans les trois textes, une description d'Alger est faite. De cette dernière, et de manière sous-entendue, une image très subtile du

²¹⁸ Programme de français de 1^{ère} AS p5

²¹⁹ Référentiel des programmes p53

français, se dessine. C'est l'image de l'homme moderne, civilisé, développé et raffiné, celui qui grâce à lui, l'Algérie est devenue un pays cultivé et instruit. Une image très subjective qui prend corps avec l'histoire de l'époque relative à une réalité coloniale.

Un texte de Jean Cocteau nous est offert en page 55. Ce texte parle d'un thème universel qui est celui du voyage et où l'image du Français et de la France n'est en aucune manière définie d'une manière distincte. De la même façon, les deux fables de La Fontaine proposées aux apprenants dans le manuel, mettent en avant des thématiques qui peuvent relever de l'universel comme le voyage, l'aventure, la loi du plus fort, mais d'image de la France et du Français, point. Le texte de Victor Hugo « *Demain dès l'aube* » oppose à l'image du Français froid et calculateur, une image d'un homme universel, submergé par ses sentiments, plié sous le poids du malheur et de la désolation. Les apprenants se reconnaissent en lui, reconnaissent les sentiments qu'il éprouve pour les avoir éprouvés eux-même un jour. A ce moment, le Français devient pendant quelques moments une partie de mon moi. L'apprenant s'identifie à lui et le comprend.

D'autres extraits de textes d'Alphonse Daudet, de Maurice Leblanc, de Jules renard, d'Emilie Carles, de Jacques Prévert, de Prosper Mérimée, de Daniel Pennac, de Jules Verne, de Charles Baudelaire, de Gustave Flaubert, de Bernard Clavel, d'Honoré de Balzac, d'Emile Zola sont présentés à l'apprenant.

L'étude des œuvres complètes de ces auteurs pourrait nous donner une idée de ce qu'on recherche, mais notre analyse ne peut cibler que les extraits donnés à étudier à nos apprenants et, malheureusement, l'image recherchée du Français et de la France y est absente. Une culture « cultivée » est « étalée » au détriment d'une culture anthropologique que nous pensons plus profitable et même plus rentable.

Et nous nous retrouvons avec une « *absence de toute image culturelle de la France [qui] finit par couper la langue des ses racines linguistiques, par lui enlever une part importante de son épaisseur, de son passé ; Or, c'est précisément l'aptitude du français à se diffuser hors de ses frontières, à être un véhicule international puissant,*

qui se trouve par là même occultée, occultation qui enlève aux élèves une motivation possible d'apprentissage »²²⁰.

3.2. L'image de l'Algérie par rapport à l'image de l'Autre dans le manuel

Il est dit dans le programme de français de 1^{ère} AS lettres que « *Les thèmes proposés en 1^{ère} AS aideront l'apprenant à se situer dans son environnement, à appréhender l' « ailleurs », à structurer les notions d'espace et de temps* »²²¹.

Dès le premier texte donné comme évaluation diagnostique, l'apprenant est situé politiquement dans le monde. Il est caractérisé comme appartenant aux pays du Tiers monde au même titre que le Brésil, la Tunisie, l'Inde et le Venezuela. Dans ce texte, tout porte à croire que dans ces pays-là le mal-être et la mal-vie sont redondants. En effet à travers un lexique axiologique, les citoyens du Tiers monde sont décrits comme « *les derniers degrés de l'échelle humaine* »²²². Par analogie, la misère de l'Algérien ressemblerait à celle du Brésilien, du Tunisien et de l'Indien. La majorité du lexique employé signifie cette misère (bidonvilles, gourbi, villes, démunis, ne possédant rien, marginaux...). S'ajouterait à cela des expressions fortes qui installent d'emblée l'apprenant dans une psychologie de la frayeur, de la peur, et de l'insécurité :

«... ils vivent dans les rues, où ils meurent, avant d'être emportés par les services de voiries, ils seraient plusieurs centaines de milliers dans ce cas à l'intérieur de la gigantesque agglomération »²²³

La même idée et le même thème se retrouvent dans le texte de la page 47 «*Les plans de ville dans le Tiers monde* ». Là, une scission semble être faite entre « *deux civilisations* »²²⁴ au sein même des pays du Tiers monde : la ville indigène et la ville

²²⁰ Bruno Maurer « *Quels apprentissages culturels en FLS* », in « *Diagonales : Enseigner le français langue seconde* », n°43, Août 1997

²²¹ Programme de français de 1^{ère} AS, p 16

²²² Manuel de 1^{ère} AS lettres

²²³ Idem p.6

²²⁴ Idem p. 47

européenne « *devenue le point de départ de la croissance ultérieure* »²²⁵. Cette dernière, signe de modernité, s'est constitué grâce aux pays développés.

La dichotomie ville européenne/ville indigène se retrouve tout au long de ce texte. Tout comme le premier texte ; un lexique spécifique semble caractériser les deux villes.

Ville européenne

Vie moderne

Point de départ de la croissance ultérieure

Grandes avenues

Places rondes/ tissu urbain ouvert

Ville indigène

Pas rénovée

Rues très étroites

Maisons très denses / circulation impossible

Plus encore, le dernier paragraphe du texte semble conforter cette idée. En effet, il y est écrit que :

*« Le plan actuel des villes du tiers monde reflète les problèmes de structure sociale de ces pays : la croissance démographique, accélérée par l'exode des populations misérables des campagnes vers les grandes villes. »*²²⁶

Quelle image de l'Algérie veut- on donner à l'apprenant ? Lui dire que son pays fait partie des pays du Tiers monde et lui énumérer ensuite tous les maux qui caractérisent ces pays-là sans laisser paraître aucun aspect positif et enfin le fasciner par tous les bienfaits de la civilisation européenne et de la ville occidentale synonymes, d'après les textes, de modernité et développement.

N'est ce pas là la porte ouverte à une image magnifiée de l'Ailleurs, à l'Eldorado malheureusement tant rêvé par notre jeunesse? Et surtout n'est ce pas là, et ce en contradiction avec les fondamentaux du Référentiel, la dévalorisation même de sa culture maternelle ?

²²⁵ Ibidem

²²⁶ Manuel de 1^{ère} AS lettres p 47

Cette opposition se poursuit et nous la retrouvons aussi dans le texte de la page 34 dont le thème est celui de l'alimentation. Tout au long de cet extrait, une dissemblance semble être construite entre pays riches et pays pauvres. En effet,

«... chaque année, des milliers de gens meurent de faim [...] dans les pays pauvres [...] dans les pays riches certaines maladies deviennent de plus en plus fréquentes parce que beaucoup de gens mangent beaucoup »²²⁷.

Parmi les pays pauvres cités dans le texte, l'Afrique est en première position dans l'ordre de citation :

« Il ne suffit pas d'avoir de quoi ne pas mourir de faim. En Afrique, en Inde, en Amérique du sud, on constate que l'alimentation de beaucoup de gens n'est constituée que de céréales. »²²⁸

Dans un autre ordre d'idées, mais dans la même optique, à la page 48 trois textes sur Alger s'offrent à nous. Le premier écrit par Louis Bertrand, le second par Maupassant et enfin le dernier a vu le jour sous la plume de C. Farrère. Trois descriptions différentes de la même cité, mais dans lesquelles nous retrouvons cette comparaison entre ville indigène et ville européenne :

Texte1 -« *mêlée et fondue avec une ville **barbaresque**, de sorte que sans transition vous passez d'une civilisation à une autre* »

- « *Vous avez la sensation de participer aux **derniers raffinements de la civilisation occidentale** comme dans les métropoles européenne et, en même temps, de plonger dans les couches profondes d'une autre civilisation*»

Texte2 -« *Au dessus s'élèvent les **grands hôtels européens** et le quartier français* »

-« *au dessus encore, s'échelonnent la ville arabe, amoncellement de petites maisons blanches, **bizarres**, enchevêtrées les unes dans les autres, séparées par des rues qui ressemblent à des **souterrains** clairs* »

²²⁷ Idem p 34

²²⁸ Idem

Texte3 -« *Au dessus des boulevards, la ville s'étale, par **grandes avenues concentriques** »*
-« *Et quant à l'ancienne Casbah, **elle est devenue si petite qu'il vous faudra la chercher** »*²²

Tout semble signifier aux apprenants que la civilisation occidentale en général et la civilisation française en particulier, en ce qui concerne l'Algérie, ont été le point de départ du progrès des pays « du Tiers monde ». Est-ce là l'idéologie que devrait véhiculer un manuel en Algérie ? Est-ce là la valorisation de la culture maternelle ? Comment pourrait-on après cela leur demander d'être fiers de leur pays et de sa civilisation ?

Les travaux en psychologie sociale démontrent que l'idéologie véhiculée dans les différents discours didactiques et institutions les mettant en exergue, influaient d'une manière consciente et inconsciente sur les représentations que nous faisons sur notre culture, notre langue, notre façon de réagir, de se mouvoir... Il est donc étonnant de retrouver certains stéréotypes négatifs relatifs à la culture algérienne et à l'Algérie dans les représentations et discours des apprenants algériens. Conception qui semble combattre les consignes du Référentiel :

*« une connaissance suffisante du **patrimoine** géographique (physique, humain) et historique (avec ses dates, ses lieux, ses héros, ses conquêtes significatives et leurs contributions à la civilisation universelle) à même de faire naître et de développer chez l'élève l'attachement à sa terre et à son héritage civilisationnel plusieurs fois millénaire. »*²²⁹

Un autre texte fait référence à l'Algérie. Il s'agit d'un texte de Jean Cocteau²³⁰ dont la thématique est celle du voyage. L'auteur, dans ce texte, mentionne Londres, Venise, Bruxelles, Rome et Alger. A l'époque (1923), Alger est encore sous la domination française et donc considérée comme ville européenne comme toutes les

²²⁹ Référentiel des programmes p 10

²³⁰ Manuel de 1^{ère} AS lettres p 55

autres, villes citées. Mais arrêtons nous sur la description qui en est faite : « *Alger qui sent la chèvre et la fleur de jasmin* »²³¹. Une description campagnarde en est faite. L'intention de l'auteur pourrait être des plus positives mais la description soulignée de la chèvre, son odeur, fait basculer la représentation de l'apprenant : il associera chèvre à bédouin puis à l'Algérie. Dans une relation syllogique, l'Algérie devient synonyme d'indigénat.

La description d'Alger dans les quatre textes, est introduite par une vision française, assez nostalgique de l'indigénat, de l'exotisme de Fromentin et de l'époque coloniale. Or n'est-il pas dit dans le Référentiel des programmes que :

*« Le système éducatif tire son inspiration des principes fondateurs de la Nation algérienne – Islamité, Arabité, Amazighité, – il est tenu de doter le futur citoyen en formation d'une image prégnante de la Nation à laquelle il appartient et au rayonnement de laquelle il est appelé à contribuer »*²³².

Au niveau des représentations pragmatiques de l'apprenant, il y a rejet de soi et fascination par l'Autre. Opposition qui, d'un point de vue didactique, génère à l'apprenant à nouveau un sentiment d'insécurité culturel et linguistique. On ne comprend que difficilement cette discordance entre les consignes du Référentiel et le contenu du manuel. Quelle en est la visée ?

S'agissant de la représentation des langues en Algérie, l'évaluation déprécie le caractère de domination qu'aurait la langue arabe en Algérie :

*« certains pays, notamment en Afrique du nord, où l'arabe domine largement, abritent un nombre restreint de langues. »*²³³

Même si l'Algérie n'est à aucun moment nommée explicitement elle est marquée comme faisant partie des pays de l'Afrique du nord.

En regardant de plus près le 3^{ème} paragraphe de ce texte (texte 1 p.07) certaines expressions nous laissent perplexe. La première phrase « *tandis que certains pays,*

²³¹ Manuel de 1^{ère} AS lettres p 55

²³² Référentiel des programmes p10

²³³ Manuel de 1^{ère} AS lettres. Texte page 07

notamment en Afrique du nord, où l'arabe domine largement, abritent un nombre restreint de langues, d'autres sont le foyer d'un nombre étonnant de communautés linguistiques », nous semble assez révélatrice. Notons bien l'adjectif « étonnant » qui, au-delà de son caractère appréciatif, va marquer l'opposition entre la réalité linguistique des pays de l'Afrique du Nord et du rapport de domination (mot inscrit dans le texte) qui s'établit entre la langue arabe et les autres langues co-existantes. La domination de certaines langues en Afrique du nord serait ressentie comme une menace sur la richesse linguistique de ses pays. Le sou-entendu derrière l'appréciatif « étonnant » est en quelque sorte, un procès fait aux langues qui en étouffent d'autres. C'est tout le débat entre la langue arabe et les langues berbères par exemple.

Un autre cas de domination est signifié au Cameroun. C'est le cas du français et de l'anglais introduit par, ou dirions nous, grâce aux colonisations. Pourquoi « grâce » ? Tout simplement, parce que paradoxalement, tout porte à croire que cette domination n'est pas perçue comme telle puisque le mot « essor » employé par l'auteur dans la phrase « *l'émiettement linguistique au Cameroun a favorisé l'essor de langues étrangères, le français ainsi que, dans une moindre mesure, l'anglais introduits par les anciens colonisateurs* »²³⁴, nous le prouve bel et bien.

Dans le dictionnaire le « Petit Robert », il est expliqué que le mot « essor » signifie « *Développement hardi et fécond [...] croissance. Activité, décollage, extension, prospérité* »²³⁵. Son contraire, toujours d'après ce dictionnaire, est « *la baisse, le déclin, la ruine et la stagnation* »²³⁶ tout ce qui qualifie, d'après nous, la domination.

Quel message veut-on faire passer à l'apprenant avec ce genre de texte ? Que la langue arabe, au même titre que l'anglais et le français, est une langue étrangère puis qu'elle est issue elle aussi, historiquement de la colonisation. Ou que la langue arabe est associée d'une manière implicite à l'étouffement, à la domination, à la restriction, alors que les autres langues comme l'anglais et le français sont associées au développement et à la croissance.

²³⁴ Manuel de 1^{ère} AS lettres. Texte p 07

²³⁵ Dictionnaire « le petit Robert

²³⁶ Ibidem

L'idée véhiculée encore une fois par ce texte va bien sur à l'encontre de ce que disent les Instructions Officielles quand elles déclarent que :

« Au plan éducatif, il faudra garder à l'esprit que la démocratie est une valeur à transmettre, mais, bien plus, une pratique et des comportements à installer : l'école et la classe sont les premiers lieux où doivent s'exercer et se développer ces comportements ».

Or peut-on transmettre une valeur comme la démocratie quand il y a domination !

Ce texte semblerait plutôt dire à l'apprenant algérien que la langue arabe est là pour étouffer et dominer les autres langues présentes sur le sol algérien, alors que le français et l'anglais lui permettraient d'aller de l'avant.

Est - ce ce message qu'on veut faire passer à l'apprenant algérien !

Ce texte est à premier abord un texte expositif, donnant des informations sur un sujet tout à fait anodin qui est celui de la diversité linguistique. Une analyse poussée de son discours nous permet, comme nous l'avons vu, de saisir toute sa portée idéologique.

Pour déjouer des enjeux idéologiques de ces textes, Il faudra compter sur le génie de l'enseignant. Mais est-il conscient de ces enjeux ? A notre avis, ce court-circuitage idéologique des textes n'est pas visible au seul regard de l'enseignant.

Par ailleurs nous remarquons aussi qu'une série de faits divers s'inspirant du vécu de l'apprenant, structure la même isotopie négative sus-citée : l'Algérie est définitivement un pays de désastre : En voici quelques titres :

« **Saisie** de 44 kg de résine de cannabis à Annaba »

« **Explosion** dans une usine de fabrication de verres »

« On **écrase** même les policiers »

« Criquets : **nouvelle invasion** à Ouargla »

« **Invasion des acridiens** : 4500ha infestés à Tlemcen ». ...etc.

Les vocables répertoriés connotent négativement l'espace de vie de l'apprenant. Les invasions de criquets sont nombreuses, un nouveau sous-entend une ancienne. Les explosions sont nombreuses et font écho avec une actualité de terrorisme là où on écrasait même les policiers. L'apprenant a une nouvelle fois un sentiment d'insécurité et

se représente son pays dans le chaos. Bien entendu, à l'échelle d'un pays et de sa quotidienneté, ces informations passeraient même inaperçues, mais leur cumul dans un espace livresque restreint exagère leur impact.

A travers les récits de faits divers proposés, on peut aussi dresser le portrait stéréotypé de l'Algérien. Il est lâche (p 123 « *On écrase même les policiers* »), stupide (p 136 « *Il voulait voler un singe* »), trafiquant de drogue (fait divers p 123, 129 et 130 « *Saisie de 44 kg de résine de cannabis à Annaba* »), voleur (n°1p 144), contrebandier (n°2 p.144) et assassin (n°1 p145).

Nous n'exagérons rien si tous les faits divers concernant l'Algérie sont à connotation négative. Alors que ceux relatifs à la culture de l'Autre sont soit anecdotiques 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, soit simplement insolites. Le lexique employé introduit une pointe d'humour et de détente si bien que l'apprenant visualise clairement le contraste entre son vécu présenté, le moins qu'on puisse dire comme sinistre et le vécu de l'Autre dans lequel même les « drames » finissent bien.

Il est vrai qu'à côté de cela, tout le côté négatif de l'industrialisation est montré. Les textes pp. 26, 40, 50 et 57 soulignent les liens étroits qui existent entre l'énergie, le développement industriel, la pollution atmosphérique et les changements climatiques. Un procès est fait à l'urbanisation débridée car si « *les hommes ont essayé de maîtriser la nature, sans y mettre le prix [...] elle se rebelle et les empoisonne* »²³⁷. Mais tous ces sujets aujourd'hui, sont devenus des sujets à connotation universelle concernant tous les pays du monde. Si les désastres climatiques sont le fruit du développement industriel des pays développés, la qualité de vie serait médiocre si l'on arrêtait cette évolution. On incrimine les pays développés mais tout de suite après on les excuse parce que sans eux, d'après les textes choisis, il n'y aurait ni épanouissement technologique, ni développement durable. Et même la propreté vient de l'Occident; n'est il pas vrai que le produit « *Javel* » (texte p 42).est né en France?

²³⁷ Manuel de 1^{ère} AS lettres p 57

4. Etude iconographique dans le manuel de 1^{ère} AS lettres

4.1. L'image dans l'apprentissage d'une langue étrangère

L'iconographie pourrait être un moyen permettant de susciter l'attention et la curiosité des apprenants car n'oublions pas que nous sommes dans le siècle de l'image :

*« Contrairement aux textes, c'est un support qui leur est familier, qu'ils rencontrent fréquemment en dehors de l'école (cinéma, télévision...). Ainsi, présenter une image aux élèves les pousse à réagir, à prendre la parole sans complexe, et par conséquent à s'intéresser à ce qui se passe dans le cours. »*²³⁸

Le signe iconique se définit comme l'aboutissement d'une quadruple relation entre quatre éléments : le stimulus, le signifiant, le type et le référent. Ces deux derniers concepts, le plus souvent confondus dans le concept de « *signifié iconique* », présentent l'avantage d'éclairer le fonctionnement du signe iconique.

Cependant, chacun de ces concepts ne peut se définir que par rapport aux autres. En effet, les relations entre éléments seront aussi importantes que les éléments eux-mêmes. Ces relations sont: les transformations, la conformité, la reconnaissance et la stabilisation.

Le type est une représentation mentale qui a été formée par un processus d'intégration et de stabilisation d'expériences antérieures, que ces expériences soient vécues ou livresques : je peux avoir connu personnellement un chien ou alors uniquement l'avoir vu à la télévision, sur une bande dessinée, entendu et /ou vu aboyer chez les voisins, etc.

Il existe sur cet axe qui va du référent au type une relation de stabilisation et d'intégration : mes aventures avec les chiens, dans la réalité comme dans le livre, ont stabilisé les traits qui caractérisent cet animal.

²³⁸ HALTE, J.F. 1999. « *L'écriture dans les Instructions Officielles* » in PETITJEAN, A. & PRIVAT, J.M. 1999. Histoire de l'enseignement du français et Textes Officiels. Actes du Colloque de Metz., Metz, Centre d'Etudes ...215-250.

Le stimulus, comme le référent, sont des actualisations du type. Il y a un lien particulier entre stimulus et référent. Ils possèdent chacun une texture, une forme, une couleur.

La relation qui les lie est appelée: transformation. Cette dernière est un modèle qui rend compte des ressemblances et des différences entre les traits (de forme, de couleur, etc.) que l'on observe entre stimulus et référent ; donnons comme exemple une photo d'identité en noir et blanc. On observera que la photo est en deux dimensions (alors que le référent en a trois), qu'elle est en noir et blanc (alors que le référent présente des couleurs), que les formes de la photo ont des mesures plus réduites que celles du référent, etc.

Par ailleurs, signalons que le rapport liant le signifiant au stimulus fait l'objet d'une épreuve de conformité: manifestations sensorielles qui affirment ou infirment une hypothèse. Devant le dessin d'un chien : nous pouvons dire c'est un chien parce que ... Ou bien ce n'est pas un chien parce que...

Dans le sens inverse - sur l'axe stimulus-signifiant-, on parlera de reconnaissance ou d'identification du signifiant. L'épreuve de conformité consiste à confronter un objet (particulier) à un modèle (général, par définition). Nous disposons d'une grande liberté pour représenter un « chien » : nous pouvons le représenter assis ou couché, noir ou blanc, de manière hyperréaliste ou stylisé à l'extrême, etc. Les critères de la reconnaissance sont de nature quantitative et qualitative.

L'icône visuelle travaille le signe linguistique et le transforme en le traduisant par un dessin, une photo, une graphie une caricature, etc., selon la visée du projet sémiotique qui lui a été initialement assigné.

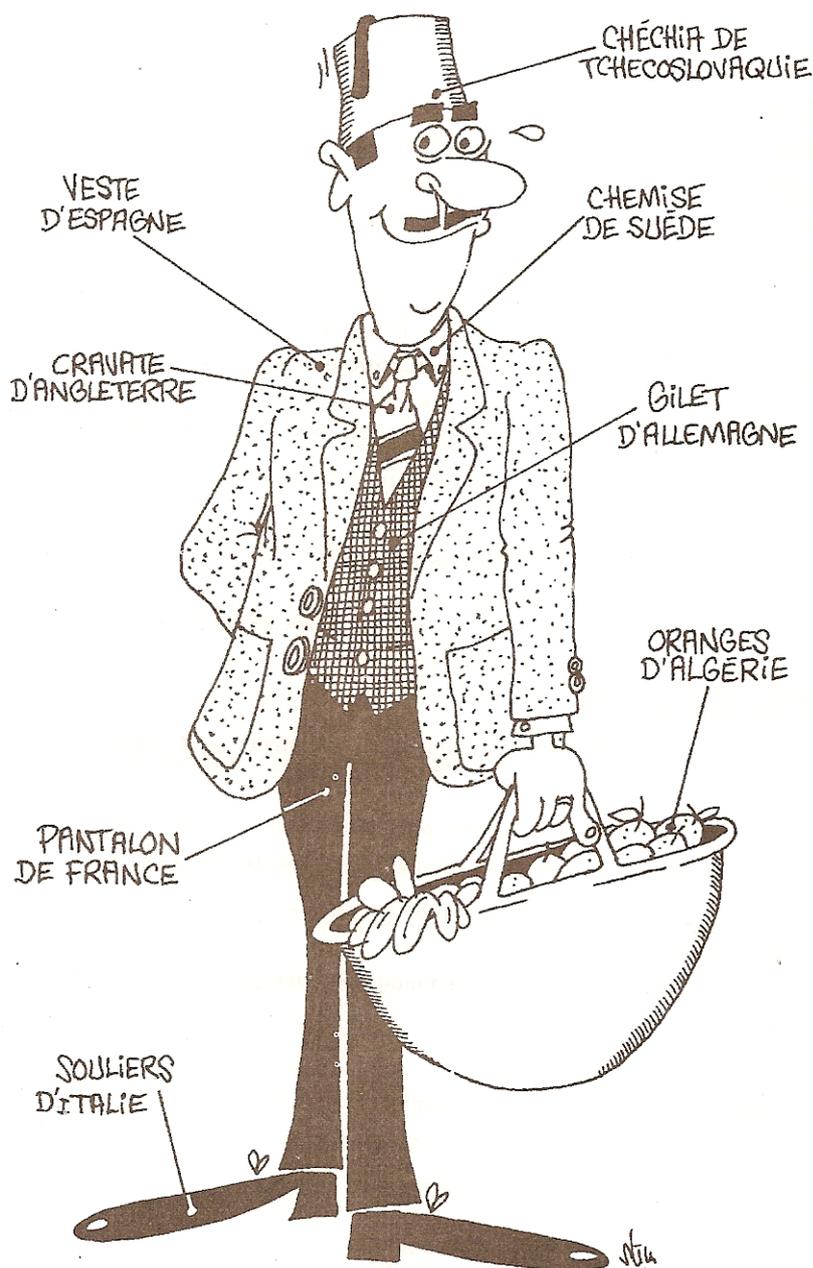
Un signe visuel est donc une représentation d'un certain discours sur la société et ce qui la caractérise.

4.2. L'iconographique dans le manuel de 1^{ère} AS, lettres

Il s'agit dans ce manuel, d'images fixes qui visent à donner à l'apprenant une certaine représentation de soi et de l'Autre. « soi » est souvent associé à l'image de l'Algérien et de sa ville : l'image- peinture à la page 46 reflète la ville mauresque qu'à pu être Alger « le hayek » de la femme, « le seroual » de l'homme, son « turban », sont

des signes sémiotiques qui traduisent une époque et une culture. L'apprenant est séduit par cette image pittoresque d'une de ses villes et lit sur le code vestimentaire des personnes peintes l'arabité qui les caractérise. Cette image fixe néanmoins une réalité longtemps stéréotypée de l'Arabe. Des analogies sont presque permises avec l'Arabe bédouin, l'Arabe indigène, etc. Ces analogies se poursuivent de manière plus caricaturale dans les images des pages 172 et 174 que nous allons analyser avec plus de minutie en les opposant à l'image de « l'Autre » que propose et commente la page 102.

Séquence 3



Expression écrite



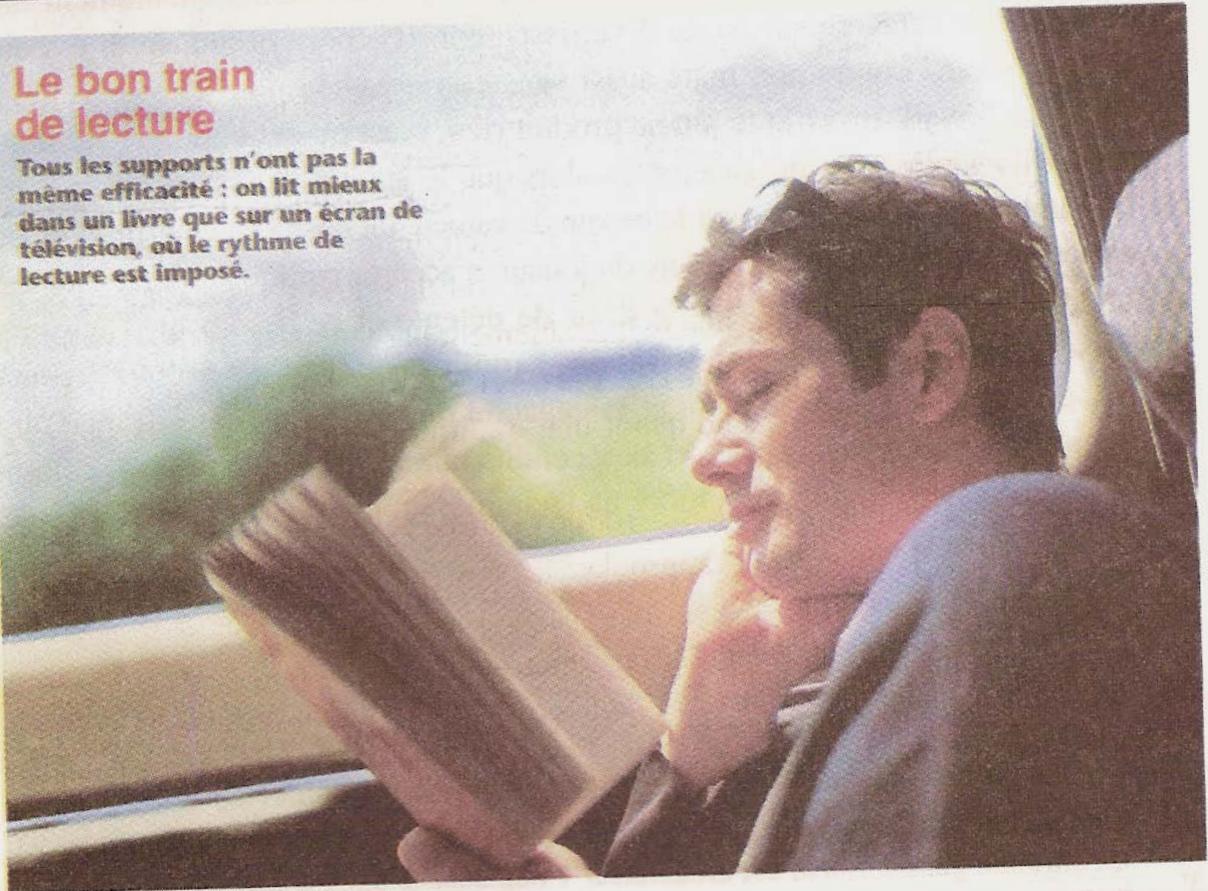
Observez attentivement ce dessin de Slim puis, sur le modèle du texte de Buzzati "Le chef" rédigez un portrait original, contrasté ou ironique (caricatural) de cet homme.

Séquence 1

Expression orale

Le bon train de lecture

Tous les supports n'ont pas la même efficacité : on lit mieux dans un livre que sur un écran de télévision, où le rythme de lecture est imposé.



Science & Vie, septembre 2000.



Expression orale

Quelles remarques vous inspirent le dessin et la bulle ?
Quel problème Slim pose-t-il à travers ce dessin ?

Expression écrite

Vous connaissez vous aussi quelqu'un de singulier qui vous a marqué(e). Rédigez un petit portrait sur le modèle du portrait fait par Balzac (page 176).

L'icône visuelle subit d'importantes transformations optiques. Parmi ces transformations, on citera celles qui jouent sur les contrastes, lesquels peuvent être accentués ou adoucis (ce que les photographes savent bien faire). Importantes aussi sont celles qui jouent sur la netteté et la profondeur de champ: tant en photo qu'en peinture, on peut décider de présenter tous les plans avec la même netteté, ou au contraire de laisser flous le premier plan et l'arrière-plan.

L'image –photo de la page 172 relate en jouant de ces contrastes l'histoire d'une personne qui par son « tarbouche » pose le référent et le type comme appartenant à une civilisation arabo-musulmane. L'image commente l'individu qui semble dans la posture de quelqu'un qui pose pour prendre une photo (position de sa main droite et de sa tête: inclinaison du cou et regard oblique des turcs d'autrefois...), elle suggère que ce qui l'habille provient de pays multiples et étrangers. Tout ce qui lui reste d'authentique serait un couffin d'oranges algériennes. Il serait donc –dans un rapport d'analogie humoristique- algérien par la consommation. Rappelons la blague qui décrit le produit anti-moustique « *Moubyd* » : le bouchon provient d'Irlande ; le produit de Chine, l'emballage de France et le moustique, lui, est algérien.

Drôle de coïncidence au niveau de la représentation culturelle de l'apprenant. L'on rit de soi et cette auto- dérision est suggérée tacitement par la transformation optique qui ouvre sur des créations d'analogies.

L'icône est issue de ces transformations, elle se situe dès lors en position médiatrice entre le référent et le producteur-émetteur. Car, par la transformation, l'icône conserve une part du sujet créateur et de l'objet créé.

Aussi, choisir un type de transformation répond nécessairement à un objectif précis, à une signification particulière: celle de la connotation. Elle peut être esthétique, ethnologique, voire pragmatique et idéologique.

Le simple fait de représenter différemment « l'Algérien » (p.172) ou « l'insécurité » (p.174) selon un contexte donné, produit des significations variées et donc des visées illocutoires plurielles. Dans les cas qui nous intéressent, les transformations mettent en évidence un trait connoté négativement : c'est l'exemple de la caricature qui ne se prive pas de grossir un nez et agrandir des chaussures, voire

rendre le visage d'un individu comme un champ de bataille, etc. Les traits saillants de l'image, l'excès dans la couleur ou la forme, définissent le signe comme représentation d'une certaine forme de culture. Et la connotation est inscrite par le biais de cette transformation.

Les signes iconiques connaissent *une double articulation (inférieure et supérieure*²³⁹). Cependant, celle-ci ne fonctionne pas exactement de la même manière que dans les signes linguistiques.

Sur le plan des unités significatives, on trouve trois types de relations entre les unités : la subordination, la super-ordination et la coordination. À ces trois relations, on pourra en ajouter une quatrième, légèrement différente : la pré-ordination.

Leur rôle est :

- (a) de donner leur sens à une unité donnée, en inscrivant ces unités sur une isotopie, et
- (b) de donner le statut de sous-unité ou de super-unité à une entité donnée. Une entité peut entretenir les trois types de relation avec ses voisines. On voit bien que la relation de subordination est celle qui domine dans les trois images étudiées.

Un tracé circulaire peut référer à plusieurs entités : un ballon, une tête, un cercle géométrique, etc. Ce sont les relations que le stimulus entretient avec d'autres unités qui vont relever le niveau de la redondance et donner son statut précis à ce tracé circulaire.

Ces relations, nous les appellerons *déterminations*. Ainsi dans l'image (*page 174*), c'est la balafre, la blessure, les dents cassées, le regard hagard qui structurent cette relation et définissent l'insécurité. Le texte qui commente cette image se pose aussi en contraste: il réalise un discours humoristique sur ce qui pourrait encore arrivé de pire à cet individu déjà bien défiguré.

Il y a ici *détermination externe et interne*: le statut de «tête traumatisée » est déterminé par des éléments extérieurs à lui. La tête domine hiérarchiquement d'autres unités, unités qui seraient elles-mêmes identifiables comme «yeux », «nez », «bouche », etc. La reconnaissance aura lieu ici grâce à la *super-ordination*. C'est «tête» qui joue ici le rôle de supra type par rapport à « yeux », «nez », «bouche ». On constatera ici une

²³⁹ La double articulation linguistique telle que Martinet la présente.

détermination interne.

La topo-syntaxe du signe iconique visuel est une syntaxe à marques implicites. Cette syntaxe iconique dispose de procédures que l'on ne retrouve pas dans la syntaxe linguistique: symétries spatiales, proximités, contrastes, etc.

Dans la sémiotique iconique, il est difficile de voir un équivalent du monème et de la phrase, de la phrase et du texte. Les unités répertoriées sont de même nature ; continuellement l'on passe des petites unités à des ensembles forts vastes: nez, oreille, tête, buste, corps humain, etc.

Cette hiérarchie souple entre les unités iconiques semble déboucher sur un enchevêtrement vertigineux géré cependant par les règles pragmatiques de l'encyclopédie: dans l'exemple de la « tête » c'est l'unité du corps humain qui amène vers la recomposition. Le dessin de la tête en profil (p172 et p.102) permet aussi le jeu de cette recomposition: nous ne voyons qu'un oeil et nous savons indubitablement qu'il s'agit d'un œil qui, implicitement, suppose l'existence d'un second.

Les deux positions de la tête posent la problématique du figé (p 172) implicite par la posture du corps qui se stabilise pour se photographier Vs du dynamique (p102) Implicite par l'injection du « flou » sur le paysage verdoyant, flou qui signifierait le mouvement. La caricature en noir et blanc s'oppose à l'image authentique et en couleur d'un homme qui lit en train: le flou en effet dessine le mouvement et garde en premier plan la sérénité du lecteur muni d'un sentiment de sécurité (traits du visage reposés : yeux baissés, adossé sur sa main en signe de repos, illuminé par la lumière du jour, etc.) Cette image du lecteur pose le spontané comme mesure du rythme. Le texte qui la commente joue comme un slogan publicitaire qui oppose le rouge au noir pour faire la promotion de la lecture.

L'icône dénote toujours un état ponctuel: elle renvoie en principe à un référent sans temporalité. Une image fixe ne peut donc que *signifier* la durée. On étudiera ici les techniques d'injections auxquelles recourt l'icône pour renvoyer à cette durée. Toutes ces techniques ont un point en commun: elles signifient la durée par l'intermédiaire du mouvement ou tout processus qui présupposent la temporalité.

Les images uniques peuvent se voir injecter de la temporalité selon trois modalités : avant, pendant et après :

- Les images des pages 172 et 174 expriment une temporalité antérieure : elle est le résultat du processus. Cependant l'image de la page 102 exprime deux temporalités, l'une antérieure, l'autre postérieure : le référent de l'icône est alors un *instant intermédiaire* du processus. Il s'agit ici d'un trajet de train ce qui suppose un départ, un pendant et une arrivée. Le temps est plein, réfléchi et abouti alors qu'il sera nié et presque a-temporel dans les images-caricatures sus-citées.

Cette opposition n'est pas fortuite, elle réalise une représentation de soi et de l'Autre. Cette représentation développe deux isotopies qui se contredisent: la première est positive et dynamique, la seconde est négative et figée.

À partir de là, on peut calculer la relation dialectique entre « soi » et « l'Autre » qui est de l'ordre de l'exploration des deux univers représentés; on projette le maximum d'éléments issus de la représentation du perçu sur le référent.

Ces différents niveaux obligent le lecteur à rechercher un degré conçu grivois: c'est en effet la loi du genre. Le contexte de l'énonciation ou de la réception peut donc créer une isotopie dite isotopie projetée qui viendra susciter la lecture rhétorique de l'énoncé. Ce genre de phénomène est très général. Il se retrouve évidemment dans les énoncés iconiques. La caricature qui grossit dans l'excès le nez de l'homme de la page 172 et la bouche de la page 174 pose bien un rapport métonymique avec la représentation statique et pas assez créatrice de l'Algérien. Elle le reliera par ailleurs au contexte d'insécurité que son pays vit.

La référence au contexte fonctionne comme un présupposé à l'image. Il relate et décrit ce qui vient produire ces deux images et les opposerait à celle du train qui suggère tacitement l'Autre avec toute sa détermination d'être moderne, libre et sans inquiétude.

Le choix de l'image dans un manuel de langue étrangère est très important. Nous avons vu que le moindre indice peut avoir son importance dans l'analyse faite par l'apprenant. La nature, la qualité de l'image peuvent avoir, sur ce dernier, des effets tout à fait intéressants quant à la perception de soi et la représentation qu'il se fait de l'Autre.. A côté de cela, le choix des documents et des auteurs, peut tout autant avoir son importance et marquer l'apprenant d'une manière indélébile. N'oublions pas la phrase de Roland Barthes : « Dans un texte, tout a un sens ou rien n'en a »

5. Les sources bibliographiques

5.1. Présentation générale des références bibliographiques dans le manuel de 1^{ère} AS

Cette présentation générale a pour objectif de montrer très clairement, quelles sont les références bibliographiques sur lesquels s'appuie le discours officiel pour faire passer son message. Dans un système idéologique qui se veut ouvert et porté sur le plurilinguisme et la perception de l'Autre, « *le manuel scolaire représente pour beaucoup d'élèves la seule voie d'accès à la culture écrite et par là joue un rôle important dans la formation des mentalités* »²⁴⁰. Le manuel est le véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie et d'une culture. Il montre comment à travers des textes, s'engage toute une pensée à travers laquelle tout un pouvoir politique se reconnaît et sur laquelle il cherche à fonder une identité nationale.

Un relevé systématique des supports contenus dans le manuel permet d'élaborer le tableau suivant à partir duquel quelques remarques concernant la problématique du choix des textes pourront être soulevées.

Page	Titre	Nature du texte	Nom de l'auteur + titre de l'œuvre
06	-	<i>documentaire</i>	-
07	-	<i>documentaire</i>	D. Mataillet : « <i>L'Intelligent</i> »
10	-	<i>scientifique</i>	R. Hamm : « <i>Pour une éducation arabe</i> »
13	-	<i>scientifique</i>	<i>Encyclopédie Universalis</i>
16	-	<i>scientifique</i>	René Lespes : « <i>Revue africaine</i> »
18	-	<i>scientifique</i>	Y. Agues et J.M Croissandeau : « <i>Lire le journal</i> »
22	-	<i>scientifique</i>	F. Vanoye : « <i>Expression Communication</i> »
23	<i>Dans ma maison</i>	<i>Littéraire</i>	J. Prévert : « <i>Paroles</i> »
26	<i>La planète terre</i>	<i>scientifique</i>	A Harris, C Harrison, P Smithson : « <i>L'homme et son environnement</i> »
29	<i>La terre et l'eau</i>	<i>scientifique</i>	I Asimov : « <i>L'univers de la science</i> »

²⁴⁰ Saeed Paivandi, l'individu dans les manuels scolaires en Iran, In cemoti.revues.org/document36.html

	<i>douce</i>		
31	1- <i>Le Rhône</i> 2- -	<i>scientifique</i>	1-J.Michelet : « <i>Notre France</i> » 2- <i>Cours de géographie</i>
34	<i>L'alimentation</i>	<i>scientifique</i>	Auteur inconnu : « <i>L'homme et son environnement</i> »
37	<i>Je me présente, je m'appelle squelette</i>	<i>scientifique</i> <i>Journalistique</i>	<i>El Watan</i> 26/11/04
40	-	<i>scientifique</i>	A Hanis, C Harrison, P Smithson : « <i>L'homme et son environnement</i> »
42	<i>Le saviez-vous ?</i>	<i>scientifique</i> <i>journalistique</i>	<i>Le Figaro</i> 27 avril 1990
43	-	<i>scientifique</i>	D.Dixon, F.Carlier : « <i>Initiation à la science</i> »
45	<i>La population d'Alger au XIXème siècle</i>	<i>scientifique</i>	Fray Diego de Haëdo : « <i>Topografia de Argel, 1872, cité dans Alger</i>
47	<i>Les plans de ville dans le tiers monde</i>	<i>scientifique</i>	<i>Encyclopédie Universalis</i>
48	1- <i>ST</i> 2- <i>ST</i> 3- <i>ST</i>	<i>littéraire</i>	1- Louis Bertrand : « <i>D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse</i> » ; 2-Guy de Maupassant : « <i>Au soleil</i> » ; 3- Claude Farrère : « <i>Mes voyages</i> »
50	-	<i>scientifique</i>	P. Pontes : « <i>Le monde cité géante</i> »
53	<i>Les moyens de transport</i>	<i>scientifique</i>	<i>Encyclopédie Universalis</i>
55	<i>Je voyage bien peu</i>	<i>littéraire</i>	Jean Cocteau : « <i>Plain chant</i> »
57	<i>Villes Géantes</i>	<i>scientifique</i>	M. Champenois : « <i>Le monde, cités géantes</i> »
68	-	<i>littéraire</i>	A. Camus : « <i>L'Etranger</i> »
77,180	<i>Les deux pigeons</i> <i>Le loup et l'agneau</i>	<i>littéraire</i>	La Fontaine : « <i>Fables</i> »
79	<i>A la claire Fontaine</i>	<i>littéraire</i>	M. Feraoun : « <i>Jours de Kabylie</i> »

82	<i>Demain dès l'aube</i>	<i>littéraire</i>	V. Hugo : « <i>Les contemplations</i> »
85,175	<i>Ma chère Maman</i>	<i>littéraire</i>	T. Amrouche : « <i>Histoire de ma vie</i> »
96	1- <i>-(exercice)</i> 2- <i>-(exercice)</i>	<i>littéraire</i>	1-A. Daudet : « <i>Le petit chose</i> » 2-M. Leblanc : « <i>Arsène Lupin</i> »
99	<i>Aimez-vous lire ?</i>	<i>littéraire</i>	<i>D'après les nouvelles de Tipaza</i>
101	<i>Le jeu</i>	<i>littéraire</i>	R. Caillois : « <i>Les jeux et les hommes</i> »
103	<i>La tauromachie</i>	<i>documentaire</i>	<i>L'Encyclopédie Larousse</i>
104	<i>La ceinture de sécurité</i>	<i>journalistique</i>	M. Pinchon : « <i>le Monde</i> »
107	<i>Changer de refrain</i>	<i>documentaire</i>	E. Ponti : « <i>Afrique Mag</i> »
109	-	<i>littéraire.</i>	Jules Renard : « <i>Poil de carotte</i> »
110	<i>Un conseil bien raisonnable</i>	<i>littéraire.</i>	E. Cioran : « <i>Aveux et anathèmes</i> »
111	-	<i>littéraire.</i>	E. Carles : « <i>Une soupe aux herbes sauvages</i> »
116	<i>Sport et télévision</i>	<i>scientifique</i>	<i>Encyclopédie Larousse</i>
123	<i>3 faits divers</i>	<i>journalistique</i>	<i>Info soir, El Moudjahed, Liberté</i>
124	<i>2 faits divers</i>	<i>journalistique</i>	<i>Marianne, El Moudjahed,</i>
128,129	<i>4 faits divers</i>	<i>journalistique</i>	<i>El Watan(3), Marianne</i>
130,131	<i>4 faits divers</i>	<i>journalistique</i>	<i>Info soir</i>
134,136	<i>3 faits divers</i>	<i>journalistique</i>	<i>Le quotidien d'Oran</i> <i>Le soir d'Algérie</i> <i>Marianne</i>
138,139	<i>2 faits divers</i>	<i>journalistique</i>	<i>Marianne</i>
140	<i>La grasse matinée</i>	<i>littéraire</i>	Jacques Prévert : « <i>Paroles</i> »
144,145	<i>4 faits divers</i>	<i>journalistique</i>	<i>El Watan, El Moudjahed, Ouest tribune</i>
148,149, 150	<i>3 faits divers</i>	<i>journalistique</i>	<i>Liberté, Marianne, El Watan</i>
153, 167,178	<i>Le K</i>	<i>littéraire</i>	<i>D. Buzzati « le K »</i>

158	1-le joueur de flûte de Hamelin 2-le jeune conteur	littéraire	1- P. Mérimée : «Contes et... » 2. D. Pennac : «L'œil du loup »
160	Happé par un poulpe	littéraire	J.Verne:« 20000 lieues sous les mers »
163	1-ST 2-ST 3-ST 4-ST	littéraire	1- E. Hemingway : « Le vieil homme ... » 2- G. Marquez : «Le dernier voyage... » 3-C. Baudelaire : « Le joujou du pauvre » 4- W. Golding « Sa majesté... »
164	-	littéraire	G. Flaubert : « Un cœur simple »
171	Le chef	littéraire	D. Buzzati : « Les nuits difficiles »
173	-	littéraire	E. Hemingway : « Le vieil homme et la mer »
176	-	littéraire	H. Balzac : « Les chouans »
186	-	littéraire	E. Zola : « Le rêve »

5.2. Problématique du choix du corpus dans le manuel de 1^{ère} AS lettres

A la lecture du relevé d'ordre chronologique des références bibliographiques contenues dans le manuel, il apparaît que le choix des textes est motivé par la volonté d'exploiter des pièces de types différents. Il apparaît en effet que les documents authentiques restent assez présents puisqu'il est possible de comptabiliser deux textes documentaires, dix neuf textes scientifiques et onze textes journalistiques.

Cependant nous pouvons remarquer qu'une place plus large est accordée aux textes littéraires puisqu'ils sont au nombre de vingt huit, soit sensiblement la moitié des documents utilisés dans le manuel à des fins pédagogiques.

Ceci n'est pas un choix innocent lorsque l'on sait que le texte littéraire reste un vecteur essentiel dans l'apprentissage d'une langue, car celui-ci permet de développer

chez l'apprenant des compétences de natures différentes, compte tenu des impacts langagiers et culturels qu'il engendre.

En effet, les impacts langagiers sont divers et se situent sur trois niveaux différents : le premier d'ordre linguistique permet la maîtrise du langage, le second d'ordre discursif amène à la maîtrise des différents types de discours et le dernier d'ordre pragmatique permet l'autonomie de l'apprenant

Quant aux impacts culturels, c'est tout d'abord pour l'apprenant les manières d'envisager le monde mais également la manière d'être au monde, la sociabilité de l'apprenant et qui est d'ordre communicationnel.

Cependant, savoir d'où puiser les documents et les exploiter de manière efficace, reste une lourde tâche pour les concepteurs, car une fois acquise l'idée de la rentabilité didactique pour l'enseignement d'un corpus littéraire, ils doivent décider des critères sur lesquels il faudrait se baser pour sélectionner un choix de textes parmi le vaste champ de la production littéraire.

En effet, lorsque l'on se penche sur le corpus choisi, il nous semble à bon droit assez difficile de définir les critères qui ont conduit à une telle sélection: est-ce la notion de genre, de période ou de mouvement qui ont primé, ou est-ce seulement l'auteur visé ? La question reste ouverte à ce niveau, au regard des références complétées par nos soins.

1. J. Prévert « *Paroles* », Poésie, 1946
2. Louis Bertrand, « *D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse* », Roman, 1930
3. Guy de Maupassant « *Au soleil* », Récits de voyage, 1884
4. Claude Farrère « *Mes voyages* », Récits de voyage, 2 Volumes, 1924, 1926
5. Jean Cocteau, « *Plain chant* », Poésie, 1925
6. Albert Camus « *L'étranger* », Roman, 1942
7. La Fontaine « *Fables* », Fables, 1694
8. Mouloud Feraoun « *Jours de Kabylie* », Roman, 1953
9. Victor Hugo « *Les Contemplations* », Poésie, 1856
10. Taous Amrouche « *Histoire de ma vie* », Roman posthume, 1995
11. Alphonse Daudet, « *Le Petit Chose* », Roman, 1866
12. M. Leblanc « *Arsène Lupin* », Recueil de nouvelles, 1907

13. R. Caillois « *Les jeux et les hommes* », Essai, 1958
14. Jules Renard « *Poil de carotte* », Roman, 1894
15. E. Cioran « *Aveux et anathèmes* », Essai, 1987
16. E. Carles « *Une soupe aux herbes sauvages* », Roman, 1999
17. Jacques Prévert « *Paroles* », Poésie, 1946
18. D. Buzzati « *le K* », Recueil de nouvelles, 1967
19. P. Mérimée « *Contes et...* »
20. D. Pennac « *L'œil du loup* », Roman, 1994
21. J. Verne « *20000 lieues sous les mers* », Roman, 1869
21. E. Hemingway « *Le vieil homme et la mer* », Roman, 1952
22. G. Marquez « *Le dernier voyage...* »
23. C. Baudelaire « *Le joujou du pauvre* », Poésie, 1854
24. W. Golding « *Sa majesté des Mouches* », Roman, 1954
25. G. Flaubert « *Un cœur simple* », Conte, 1877
26. D. Buzzati « *Les nuits difficiles* », Nouvelle, 1973
27. E. Hemingway « *Le vieil homme et la mer* », Roman, 1952
28. E. Zola « *Le rêve* », Roman, 1888

D'un autre côté, nous pourrions nous interroger sur l'efficacité du choix de certaines œuvres d'auteurs français, qui ont décrit l'Algérie, pour ne parler que de ceux là. Face à la problématique selon laquelle le système algérien « *est tenu de doter le futur citoyen en formation d'une image prégnante de la Nation à laquelle il appartient et au rayonnement de laquelle il est appelé à contribuer* »²⁴¹, nous nous demandons si une réflexion poussée a été faite quant à cet aspect au vu de la contradiction que nous y constatons.

En effet, parmi les auteurs ayant écrit sur l'Algérie et que nous retrouvons dans le manuel de français de 1^{ère} AS, nous découvrons premièrement, ceux qui se réclamaient du mouvement exotique, né dans les prémices de la colonisation parmi lesquels Guy de Maupassant qui écrivait dans « *Au soleil* »(1884) à propos des Algériens :

²⁴¹ Référentiel des programmes p 10

« il est certain aussi que la population primitive disparaîtra peu à peu ; il est indubitable que cette disparition sera fort utile à l'Algérie, mais il est révoltant qu'elle ait lieu dans les conditions où elle s'accomplit. »²⁴²

Louis Bertrand et Claude Farrère, présents aussi dans le manuel de français de 1^{ère} AS faisaient partie du mouvement littéraire né au plus fort de la période littéraire colonio-centriste : « l'Algérianisme ». C'est avec ces auteurs, entre autres qu'est né le roman colonial dans « un contexte purement idéologique de justification de la colonisation »²⁴³. Louis Bertrand a toujours défendu la thèse colonialiste. N'a-t-il pas dit que :

« l'islam n'apporta à l'Algérie que la misère, la guerre endémique et la barbarie » et qu' « il a fallu des siècles d'islam, les dévastations des arabes et des nomades pour détruire chez elle l'œuvre des carthaginois et des romains. »²⁴⁴

Claude Farrère déclarait dans « *Mes voyages -la promenade d'extrême Orient* » que l'œuvre de colonisation de la France était magnifique²⁴⁵.

Albert Camus, qui ne faisait pas partie du même mouvement que les auteurs précédents, et qui se proclamait appartenant à « une race née du soleil et de la mer » avait une philosophie existentielle qui a forgé un discours, celui des écrivains « algériens » autochtones : « le soleil, la mer, la plage, la sensibilité méditerranéenne nient l'authenticité maghrébine et vident le Maghreb de tout son avenir »²⁴⁶. Le colonisé, dans son œuvre n'est jamais cité sauf en silhouette ou en personnage très secondaire.

Entre un auteur qui approuve la disparition du peuple algérien, d'autres qui défendent la thèse colonialiste et un autre qui nie jusqu'au droit à l'existence de l'arabe, quel message veut-on faire passer à l'apprenant algérien ?

²⁴² Maupassant.G, « *Au soleil* », 1884

²⁴³ Sari. F, « *Lire un texte* », Oran, Ed DAR EL GHARB , P54

²⁴⁴ Idem , P55

²⁴⁵ « *Ma part d'Afrique* », in books.google.com/books?isbn=2865379787...

²⁴⁶ Sari. F, « *Lire un texte* », , Ed DAR EL GHARB , P60, Oran

Il est vrai que l'approche des textes peut se faire de différentes manières. Mais le texte pose d'emblée un émetteur (locuteur- scripteur) et c'est cette présence qui déterminera la production du sens. Il pose également un récepteur (lecteur actif). Etablir un contact auteur / lecteur permettra à ce dernier de construire du sens graduellement.

Le programme actuel de la langue française accorde une place importante à la linguistique de l'énonciation. Tout discours porte la marque de son énonciateur et travailler sur l'énonciation c'est retrouver l'acte individuel de production d'un énoncé. L'observation des indices d'énonciation permet de discerner l'aspect pragmatique du texte (qui parle ? quelle est sa pensée ? quelles sont ses idées ? ses opinions ? ses valeurs ? quelle intention est à la base de l'acte de communication ?). Pris ainsi, ces textes peuvent devenir des objets d'étude qui, grâce au génie de l'enseignant, se transforment en des discours à réfuter. Peut être que c'est là, l'objectif des concepteurs du manuel : donner à réfléchir à l'apprenant, le pousser à exercer son esprit critique sur des sujets tels que celui de la colonisation française. Mais ce ne sont que des hypothèses. Si c'est le cas, nous restons, à notre avis, toujours enfermé dans cette optique du « *français langue du colonisateur* » et du « *français celui qui nous a colonisé* ». La réflexion sur l'Altérité et sur le discours interculturel est complètement faussée dans ce cas, car ils sont positionnés dans la vision de la haine et le mépris de l'Autre.

Il nous semble qu'il y ait trois sortes de regards portés sur l'Algérien dans ce manuel :

1. Le regard de l'Autre exotique, dévalorisant et méprisant et où l'Algérien est complètement rabaissé, sinon nié (textes littéraires de Bertrand, Farrère, Maupassant et Camus.)
2. Le regard objectif véhiculé par les textes scientifique (Algérie, pays du tiers monde)
3. Le regard de l'Algérien sur lui-même véhiculé par les faits divers. Un regard réaliste, dénonciateur des maux de la société algérienne.

Nous pouvons tout à fait imaginer cette vision comme progressiste dans le cas où elle exige une prise de conscience de la part de l'apprenant algérien. Cependant la réitération d'une image négative « *forte comme un mythe* », façonne consciemment ou

inconsciemment l'imaginaire de l'apprenant. Nous pensons que ce dernier n'est pas capable, intellectuellement, en fonction de son âge et de son statut d'apprenant, à prendre assez de recul pour nuancer le message des concepteurs. Comme nous verrons dans l'enquête, l'apprenant garde une vision très contrastée entre son vécu (réalité algérienne + langue) et le vécu de l'Occidental.

Avec le genre de textes proposés dans le manuel, le fossé se creuse entre les deux réalités et l'apprenant algérien ne projette ses désirs et ses rêves que dans un Ailleurs qu'on présente comme meilleur.

La dichotomie entre ici / ailleurs, Tiers monde / pays développés, soi / l'Autre, dessine irréversiblement deux isotopies qui se contredisent et fonctionnent comme des « images-forces » sur l'affect et l'opinion des apprenants.

Synthèse

Le manuel de 1^{ère} AS lettres abonde de textes variés. Nous y avons retrouvé des documents de tous genres, allant du texte de vulgarisation scientifique, au texte journalistique, du texte publicitaire, au texte littéraire. Ce qui nous intéressait c'était de voir comment ces textes proposés à l'apprenant pouvaient être un prétexte à l'interculturel puisque aujourd'hui les programmes éducatifs doivent préparer l'apprenant :

« à une compétitivité incontournable en renforçant 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. »²⁴⁷

Les thématiques proposées à l'apprenant devaient donc avoir un caractère sociétal propre à la vie moderne et sur lesquels chaque apprenant pouvait avoir ses propres représentations et ses propres symboles. Martine Abdellah Pretceille, utilise l'expression d' « *universel- singulier* », en citant Hegel, le premier à avoir usé de cette notion, suivi de Sartre et de Louis Porcher. Elle définit ce concept comme étant :

²⁴⁷ Référentiel des programmes p 11

« une réalité (matérielle ou symbolique) qui existe partout, et que chaque société interprète pourtant à sa manière, différente de toutes les autres [...] c'est sur ce concept que se construit un enseignement qui mérite le qualificatif d'interculturel. »²⁴⁸

Reprenons quelques problématiques du manuel de 1^{ère} AS qui, à notre sens, reposeraient sur ce concept. Le thème de « l'eau » à la page 29, celui de « l'alimentation » à la page 34, « l'homme et l'environnement » à la page 40, « Le tiers monde » à la page 47, « Le voyage » à la page 55, « L'urbanisation » à la page 57, « Le jeu » à la page 101 etc. sont autant de thèmes universels mais qui reproduisent différentes conceptions suivant notre société, notre culture et notre vision du monde. L'eau par exemple « est présente partout, en réalité ou en préoccupation (elle est donc universelle), et en même temps, ses significations, les désirs qu'elle évoque, les rêves qu'elle produit, les mots qu'elle engendre, les objets qu'on fabrique à ses propos, varient d'une culture à l'Autre (elle est donc singulière) »²⁴⁹.

Il en va de même pour les autres thématiques présentes partout dans l'imaginaire de tous les apprenants mais qui véhiculent des visions tout à fait différentes et qui sont appréhendés de manière particulière.

Dans le poème de Victor Hugo « *Demain dès l'aube* », tous les apprenants se retrouveront et se reconnaîtront par rapport à un moment donné de leur vie, mais tous ne conçoivent pas l'amour paternel et la mort, deux thèmes universel, de la même façon. C'est en cela, pour ces auteurs, que :

« La littérature est un universel singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité 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. »²⁵⁰

²⁴⁸ Abellah Pretceille.M, Porcher.L, *Education et communication interculturelle*, 2001, Paris, 2^{ème} éd, PUF, p142.

²⁴⁹ Idem

²⁵⁰ . Abellah Pretceille.M, Porcher.L, *Education et communication interculturelle*, 2001, Paris, 2^{ème} éd, PUF, p142.

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 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 humaine.* »²⁵¹

D'un autre côté, des textes qui nous paraissent anodins au premier abord peuvent contenir des connotations idéologiques très importantes. Nous savons que l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère nous permet une « *connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité* »²⁵². Cependant, cette connaissance de l'Autre ne doit en aucune manière se faire au détriment de l'identité de l'apprenant, ni par son rejet ni par sa négation. Parmi les missions de l'enseignement post-obligatoire en Algérie, « *renforcer le sentiment d'appartenance à une nation et à une civilisation plusieurs fois millénaire* » ne peut être qu'une priorité ; or, après l'analyse spécifique du manuel, l'idée qui s'en dégage pour nous, est qu'il y a une valorisation de la culture de l'Autre (Occident, pays développés, France) au détriment de la culture de notre apprenant et de son pays. Dans ce cas, la perspective interculturelle que représente l'apprentissage du français en Algérie devient assimilationniste ; et cela va bien sur à l'encontre de tout apprentissage interculturel.

Nous déplorons, de plus, l'absence dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS de toute référence à la culture française telle qu'elle est vue par l'adolescent algérien. Une culture anthropologique qui décrirait beaucoup plus la réalité quotidienne des français. Louis Porcher nous parle de thèmes impossibles à négliger. « *Dans l'ensemble, ces thèmes indispensables appartiennent au domaine culturel, au sens anthropologique du*

²⁵¹ Idem, p. 148

²⁵² Programme de français de 1^{ère} AS, janvier 2005 p. 4

*terme (c'est-à-dire non pas la « culture cultivée mais les pratiques culturelles »*²⁵³. En voulant analyser ce manuel, nous pensions vraiment que l'on y retrouverait l'image de la France avec ses sites touristiques, ses régions diverses, sa gastronomie, une France d'aujourd'hui, une France des jeunes...Au lieu de cela, nous y avons retrouvé des thématiques à caractère sociétal , inhérentes à la vie moderne et à caractère universel, et une France principalement présentée par des textes datés.

L'enseignement de la dimension culturelle et interculturelle d'une langue répond à une prise en charge efficace du rapport à l'Autre. L'acquisition du savoir-vivre ensemble repose dans une grande mesure sur le degré d'investissement des différents acteurs de l'acte pédagogique. Qu'en est-il dans la réalité algérienne ?

²⁵³ Porcher.L, « *L'enseignement des langues étrangères* », Paris, Hachette, 2004, p38

Troisième partie :

**EVALUATION DES CONNAISSANCES
ET RECUEIL DES REPRESENTATIONS**

Chapitre I

Connaissances et représentations culturelles des enseignants et des apprenants

1. Définition du discours pédagogique et présentation du corpus

Julia Kristéva, définit le discours comme désignant « *de façon rigoureuse, et sans ambiguïté, la manifestation de la langue dans la communication vivante* »¹

Ainsi, le discours serait un ensemble de paroles prononcées à des fins spécifiques et qui sont adressés, soit à un auditoire plus ou moins nombreux, soit à une seule personne. Il intègre « *dans ses structures le locuteur et l'auditeur, avec le désir du premier d'influencer l'Autre* »².

Nous distinguons plusieurs sortes de discours. Celui auquel nous nous intéresserons dans cette partie, c'est le discours pédagogique. Ce dernier a cette particularité de parler de l'éducation pour légitimer certaines pratiques ou pour en condamner d'autres. Philippe Meirieu affirme pour sa part que :

« l'ensemble des discours pédagogiques est à comprendre comme un genre littéraire particulier qui débusque, le plus souvent à son insu, les

¹ Kristéva J., *Le langage cet inconnu, une initiation à la linguistique*, Paris, Ed du seuil, 1981, p. 16.

² Idem p. 16.

contradictions fondatrices auxquelles se trouvent affronté l'homme dès lors qu'il cherche à éduquer ceux et celles qui viennent au monde. »³

Nous comprenons par là que le discours pédagogique est un perpétuel questionnement sur l'éducation qui se trouve être, toujours d'après Meirieu, « *une activité consubstantiellement contradictoire* »⁴ et par là sujette à des débats, des querelles et des dissensions. Or, c'est à partir de ces discussions controversées que la réflexion pédagogique se nourrit et évolue :

« Les discours pédagogiques sont ainsi à comprendre comme un effort, plus ou moins réussi selon les cas, pour élaborer des dispositifs capables de faire exister l'activité éducative dans la temporalité. »⁵

Les thèmes pris en considération dans le discours pédagogique ont toujours une visée praxéologique, son but étant d'élaborer des problématiques propres au domaine de l'éducation. Il s'intéresse particulièrement à cette relation qui s'installe en classe entre l'apprenant et l'enseignant. Sa préoccupation permanente est de voir comment concilier théorie et pratique. Pour Alain Vergnoux :

« le discours pédagogique constitue un univers spécifique où la relation entre théorie et pratique peut être pensée en d'autres termes que ceux de l'« opposition complémentaire », et l'on peut montrer ce faisant que le discours pédagogique est un discours prescriptif (idéologique, téléologique) plutôt qu'un discours de vérité (quoiqu'il doive nécessairement se présenter comme vrai). »⁶

A partir de là nous pouvons dire qu'un discours pédagogique n'est jamais objectif. Il répond à des convictions, à des certitudes et à des croyances. Ces dernières peuvent à tout moment être remises en questions en s'emparant de leurs contradictions

³ Meirieu P., *Éléments d'épistémologie de la pédagogie* in www.meirieu.com/ARTICLES/epistemologie.htm - consulté le 17/17/2007.

⁴ Idem.

⁵ Idem.

⁶ www.francparler.org/fiches/politique_faire.htm consulté le 17/11/2007.

éducatives. Qu'en est-il du discours pédagogique algérien concernant l'enseignement de la langue française en 1^{ère} année secondaire ?

Notre corpus d'analyse est constitué ici des réponses données par deux publics différents. Un public enseignant et un public apprenant. Le choix des outils méthodologiques utilisés, sera fonction des objectifs poursuivis et des hypothèses retenues. L'identification des facteurs endogènes et exogènes qui déterminent cette dimension culturelle / interculturelle du français langue étrangère passe nécessairement par leur mise en évidence, et ce par le biais d'un questionnaire (voir annexe).

2. Analyse des données recueillies

Nous disposons de 1155 données soit: 21 items x 55 enseignants. Ces unités ont été analysées et des catégories sémantiques créées. Ce sont ces unités là que nous présenterons ; quant aux données intégrales, elles figurent dans un tableau récapitulatif en annexe. Par ailleurs, et afin d'éviter les effets de sens produits par le traitement séquentiel des données recueillies, nous avons constitué des corpus distincts. Ce procédé nous a permis de rassembler les réponses correspondant à chaque item. Dans la pratique, nous avons affecté un numéro à chaque feuille afin de faciliter l'identification de chaque réponse. Les réponses considérées comme équivalentes sont mises ensemble.

Nous éviterons dans un premier temps toute inférence du type: « *il se pourrait que tel enseignant ait dit cela parce que...* », nous limitant à l'explicite observable. Il ne s'agit pas de spéculer sur les non-dits mais d'analyser ce qui est clairement exprimé. L'interprétation ne surviendra que dans un second temps.

L'ordre des catégories revêt un sens pour nous. Aussi, avons-nous affecté des codes numériques de 1 à n: le 1 étant la réponse canonique à la question posée.

Pour le deuxième questionnaire (celui des apprenants), 700 données ont été prises en compte, soit 14 items x 50 apprenants. Compte tenu de quelques difficultés d'ordre linguistiques de certains apprenants, nous leur avons permis de répondre dans leur langue maternelle. Pour ceux qui ont répondu en langue française, nous pensons qu'il faut s'attacher davantage à la signification de la réponse et non à ses signifiants.

Autrement dit, nous mettons de côté l'aspect formel de réponses telles : le lexique, l'orthographe et la syntaxe.

2.1. Enquête auprès des enseignants

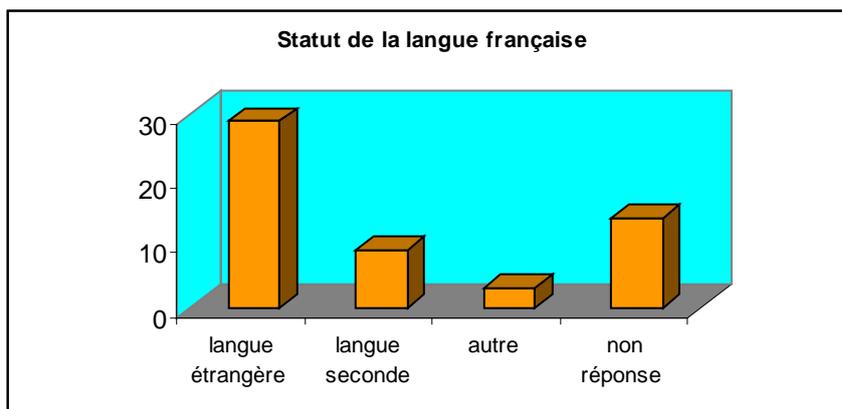
Les réponses données par les enseignants révèlent des visions parfois différentes, parfois complémentaires et parfois en accord total sur l'enseignement du français et spécialement de la composante culturelle et interculturelle dans l'enseignement du français en Algérie. Cela démontre bien la complexité d'un tel sujet.

L'analyse de ce corpus, nous a mis face à un éventail de réponses qui ont été traités et analysés par nos soins et consignés dans des tableaux. Pour une meilleure appréciation et une meilleure évaluation des données, nous avons pour chaque question, émis un diagramme qui reprend en pourcentage les réponses des enseignants. Chaque diagramme est suivi de commentaires personnels.

Catégories de réponses

Item 1: Statut officiel de la langue française

- 1- langue étrangère
- 2- langue seconde
- 3- autres
- 4- non réponse



Chaque langue est définie par un statut officiel qui précise ses rôles et fonctions et fixe ses domaines d'emploi. Notre hypothèse était que tous les enseignants connaissaient le statut officiel de la langue française en Algérie. Or, notre enquête montre que vingt neuf sur cinquante cinq enseignants interrogés affirment qu'il s'agit d'une langue étrangère. Trois enseignants hésitent entre les statuts de langue étrangère et de langue seconde, déclarant que, compte tenu du flou que continuent à faire régner les décideurs sur le « statut officiel », il est difficile de trancher. Il ressort une certaine cohérence dans les réponses de ces trois sujets qui reconnaissent à l'unanimité que la langue française, utilisée comme véhicule pour la culture algérienne et constituant un idiome de la science et de la technologie, ne peut être officiellement ni *étrangère* ni *seconde*.

La question est de savoir comment les neuf autres ont opté pour le statut de langue seconde ? L'entretien mené avec quelques uns des sondés ne révèle aucune confusion ni amalgame des deux concepts. Pour une enseignante interrogée, « *l'Algérie est un pays francophone de fait, même si elle n'appartient pas à l'espace francophone. Les pratiques langagières ne cessent de le prouver* » Pour une autre enseignante : « *le statut officiel correspond à un texte dont l'esprit et la lettre doivent être soigneusement décryptés ; si dans la lettre il s'agit d'une langue étrangère, dans l'esprit il s'agit d'une langue seconde* ». Cette représentation, en concordance parfaite avec la situation linguistique et culturelle du pays est relativement proche des représentations décryptées des discours des sujets de l'échantillon constitué par Y. Derradji (2000)⁷.

Ce qui retient l'attention, ce ne sont pas les enseignants qui connaissent le statut officiel de la langue française mais les non-répondants et ceux pour lesquels le français enseigné est une « *langue seconde* ». En effet, les enseignants de lycées, de plus en plus nombreux, se trouvent confrontés aux problèmes liés au statut de la langue française en Algérie. Or, les instructions officielles sont très claires à ce sujet :

« L'enseignement du français en Algérie ne saurait se définir, dans son contenu et ses méthodes qu'en fonction de ces données essentielles : d'une part l'orientation générale du pays et ses options fondamentales et

⁷ DERRADJI Y., *La langue française en Algérie. Étude sociolinguistique et particularités lexicales*, Thèse de Doctorat d'État, soutenue à l'université de Constantine en 2000.

d'autres par, le fait que le français, si répandu qu'en soit l'usage, doit être à présent considéré en Algérie comme une langue vivante étrangère. »⁸.

Aujourd'hui encore, 35 ans après la diffusion de ces directives, le discours n'a pas tellement changé. En effet, dans le Référentiel des programmes 2006, il est affirmé que « *La langue française est introduite comme première langue étrangère (en 2^{ème} année d'enseignement) et la langue anglaise comme deuxième langue étrangère (en 1^{ère} année de l'enseignement moyen) »⁹. Le nombre élevé de non réponses montre le malaise qu'éprouvent les enquêtés face aux concepts de langue étrangère et de langue seconde, habituellement peu usités dans les lycées. En effet certains enseignants interrogés affirment que « *Le statut de la langue française n'est pas bien défini par les institutions officielles. La réalité linguistique des langues étrangères est autre que celle pensée par l'institution »¹⁰. Il convient alors d'expliquer aux enseignants toute une terminologie qui gravite autour du concept de langue en essayant de définir clairement ce qu'on entend par "langue étrangère" et "langue seconde ».**

Nous partons du postulat selon lequel toute langue qui n'est pas la première langue du sujet parlant (non une) possède naturellement le statut de langue étrangère. Le français est ainsi langue étrangère en Algérie où il est enseigné comme matière, c'est à dire langue vivante dans un programme, et rien de plus.

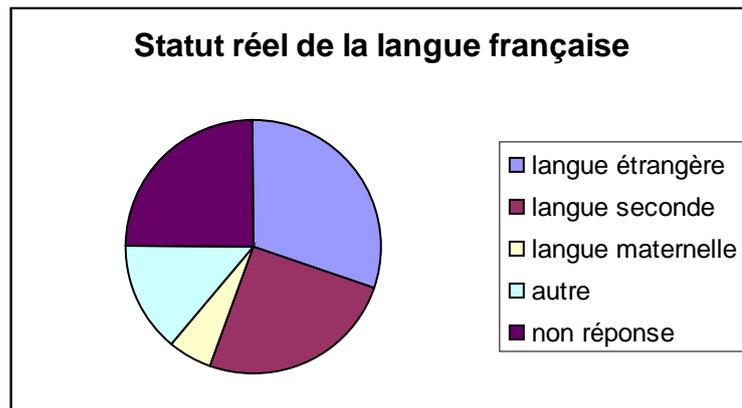
Item I : Statut réel

- 1- Langue étrangère
- 2- Langue seconde
- 3- Langue maternelle
- 4- Autres
- 5- Non réponse

⁸ Directives pédagogiques 1972, p. 15.

⁹ Référentiel des programmes 2006, p. 53.

¹⁰ Réponse donnée par certains enseignants.



Dans l'enseignement, le français peut être :

- soit langue enseignée et donc simple matière au sein d'un programme comme dans les écoles, collèges et lycées algériens et il est à ce moment appelé langue étrangère ;

- soit langue d'enseignement et moyen d'apprendre et par là médium de plusieurs domaines particuliers comme c'est le cas de l'Université algérienne où le français reste la langue d'enseignement de plusieurs disciplines : « Elle véhicule la majorité des filières enseignées à l'université. Elle est officielle, mais ne dit pas son mot »¹¹. Dans ce cas, il s'agit bel et bien du français langue seconde, certains enseignants le disent dans les réponses qu'ils ont données. Dire que le statut officiel du français en Algérie est celui de langue seconde est une erreur, hésiter est aussi une erreur car cela montre seulement que beaucoup d'enseignants ne sont nullement au courant des instructions officielles.

Le français d'après Bernard Baquet¹² « est langue seconde partout où il est langue officielle avec statut reconnu au niveau de l'Etat (par Constitution) ou même seulement au niveau des administrations ». N'étant pas langue officielle avec statut reconnu au niveau de l'Etat, cette définition exclut d'emblée l'Algérie.

En Algérie, nous parlons aujourd'hui de " langue étrangère privilégiée", et les résultats du questionnaire, donnent des points de vue très différents les uns des autres. Si certains pensent que le français continue, dans la vie quotidienne, de

¹¹ Réponse donnée par certains enseignants.

¹² Bernard Baquet In carec.ac-bordeaux.fr/casnav/Baquet.htm, Mai 1998. Consulté le 08 /06 /2007.

fonctionner comme langue seconde et d'autres lui attribuent le statut de langue étrangère.

Pour les premiers « *Le français n'est pas une langue officielle, mais c'est une langue qui s'impose dans la réalité plurilingue algérienne* » et que « *officiellement, elle est considérée comme langue étrangère, mais la réalité montre le contraire.* » En effet, « *bien qu'elle soit considérée officiellement comme une langue étrangère, le français est parlé en dehors de l'école et fait partie du paysage linguistique algérien* ».

Beaucoup d'enseignants déclarent que *le français est une langue omniprésente dans notre paysage linguistique. On prend contact avec la langue même avant d'être à l'école. De ce fait, elle n'est pas étrangère*¹³.

Peut-on considérer une langue comme étrangère lorsqu'elle est nécessaire à certains moments de la vie quotidienne et participe donc avec la langue aux échanges du groupe social comme c'est le cas du français en Algérie ?

Le français d'après Bernard Baquet :

« *est langue seconde partout où il est langue officielle avec statut reconnu au niveau de l'Etat (par Constitution) ou même seulement au niveau des administrations*¹⁴ ».

N'étant pas langue officielle avec statut reconnu au niveau de l'Etat, cette définition exclut d'emblée l'Algérie.

Pour les uns « *Le français n'est pas une langue officielle, mais c'est une langue qui s'impose dans la réalité polyglotte algérienne* » et que « *Officiellement, elle est considérée comme langue étrangère, mais la réalité montre le contraire. En effet, bien qu'il soit considérée officiellement comme une langue étrangère, le français est parlé en dehors de l'école et fait partie du paysage linguistique algérien* ». Beaucoup d'enseignants pensent que « *Le français est une langue omniprésente dans notre paysage linguistique. On prend contact avec la langue même avant d'être à l'école. De ce fait, elle n'est pas étrangère* »¹⁵.

¹³ Réponses données par les enseignants interrogés.

¹⁴ Bernard Baquet In carec.ac-bordeaux.fr/casnav/Baquet.htm, Mai 1998. Consulté le 08 /06 /2007.

¹⁵ Réponses données par les enseignants interrogés.

Peut on dire que lorsqu'une langue est nécessaire à certains moments de la vie quotidienne et participe donc, avec la langue mère, aux échanges du groupe social comme c'est le cas du français en Algérie, elle est appelée alors langue seconde ?

D'après Bernard Baquet¹⁶, la langue seconde occupe plusieurs fonctions :

- une fonction vernaculaire: « *il s'agit de l'utilisation de la langue comme langue première, spontanée, maternelle, naturelle.. Comme langue seconde, le français n'utilise pas cette fonction* »¹⁷.

- une fonction véhiculaire : « *il s'agit de l'utilisation de la langue pour la communication large. Cela peut-être le cas du français langue seconde quand la langue maternelle ne suffit plus, dans l'administration, les écoles, les médias* »¹⁸. En Algérie, le français occupe cette fonction. En effet, il reste toujours présent dans les administrations ainsi que les médias.

- une fonction nationalitaire ou référencaire : « *il s'agit de l'utilisation d'une langue par l'Etat pour unifier un territoire. De ce point de vue, le français est nationalitaire dans bien des pays* »¹⁹. Ce qui n'est pas le cas de l'Algérie.

- fonction mythique : « *il y a fonction mythique lorsque la langue est rattachée à un symbole fort : langue de l'écriture, de la modernité, du désenclavement, de l'accès à la communication internationale. Le français langue seconde utilise la fonction mythique* »²⁰.

En Algérie, le français est considéré comme le symbole de la pensée universelle. En effet, « *le français est enseignée en tant qu'accès direct à la pensée universelle* »²¹, et l'apprentissage du français devient « *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* ». ²² Et donc participe à cette dernière fonction

¹⁶ Bernard Baquet, Op. Cit.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

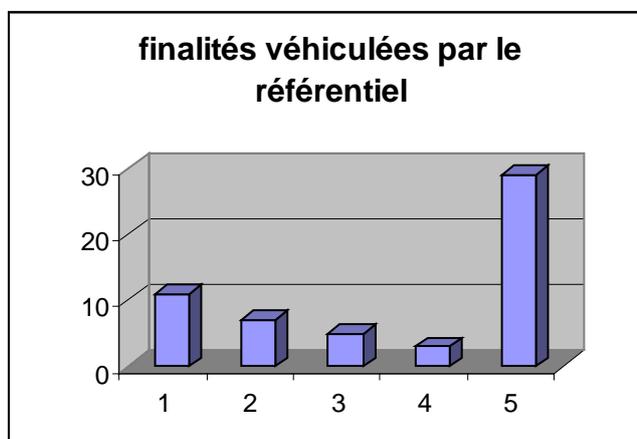
²⁰ Ibidem.

²¹ Référentiel des programmes, p. 53.

²² Programme de français, p. 03.

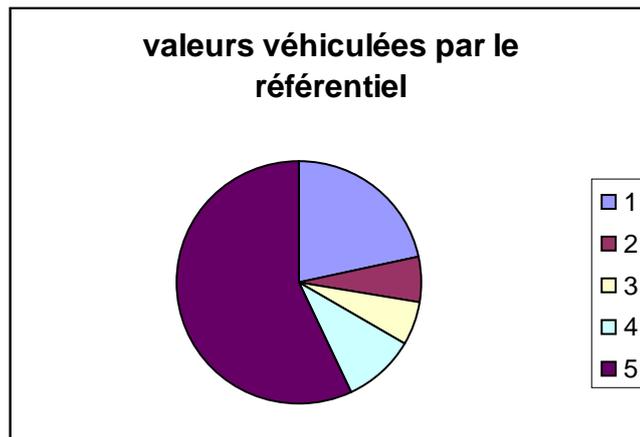
Item 2 : Finalités et valeurs dans le Référentiel

<i>finalités</i>	<i>valeurs</i>
1-Compétence de communication	1-Ouverture sur le monde
2-Accès à la documentation	2-Ouverture à toutes les cultures
3-Ouverture sur le monde	3-Tolérance, Humanisme, intégration
4-Autres	4-Autres
5- Non réponse	5-Non réponse



Le prorata des réponses données à cette question nous laissent perplexes. En effet, les résultats nous montrent d'entrée que 29 enseignants sur 55 n'ont pas répondu à cette question et que 17 enseignants n'ont répondu qu'à une seule partie de la question. Cette désaffection n'est pas due au hasard. En effet, beaucoup d'enseignants interrogés ont avoué leur ignorance quant aux finalités et aux valeurs fixées par le Référentiel.

Ceux qui y ont répondu hésitent entre plusieurs réponses. Onze enseignants affirment que « *les valeurs et finalités qui servent de base à l'enseignement de la langue française tournent autour des thèmes de la solidarité, de la tolérance, de la formation d'un citoyen ouvert aux autres cultures et de la préparation de l'Homme universel.* »



Pour onze autres enseignants, « *les finalités de l'enseignement du français visent l'acquisition d'une compétence de communication dans cette langue ou tout simplement la formation d'un citoyen capable de communiquer en situation réelle dans une langue étrangère, entre autre le français.* »

Si nous revenons au programme de la langue française et au Référentiel des programmes, nous dirions que les réponses de ces enseignants ne vont nullement à l'encontre de ce qu'affirment ces deux documents officiels concernant un point bien précis à savoir les finalités. En effet, il est stipulé dans le programme que « *La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :*

- *la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.*
- *leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.*

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- *l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.*
- *la sensibilisation aux technologies modernes de la communication.*
- *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 propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix »²³.*

Concernant les valeurs véhiculées par ces documents, un problème se pose : en effet, les réponses données par les enseignants ne concordent nullement avec ce qui est dit dans ces deux textes.

Nous savons pertinemment que toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisie. Ces valeurs sous-tendent les finalités du système éducatif et sont présentées, dans les documents officiels, selon deux axes de référence :

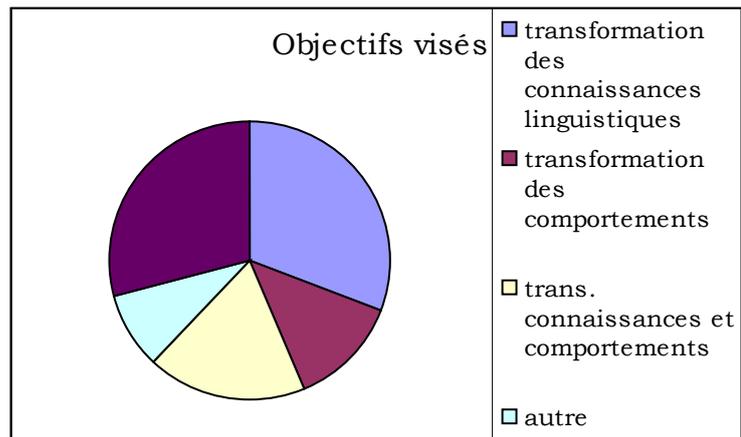
- les textes fondateurs de la Nation selon lesquels l'Etat National est Republicain, Démocratique et Populaire est complètement occultés des discours des enseignants, comme si ces textes n'étaient à la base des curricula leur parvenant ;

- la politique d'éducation selon laquelle le système éducatif est National, Démocratique, Moderne, et ouvert sur le monde, politique pourtant déclinée dans tous les documents pédagogiques et en particulier dans le Référentiel des programmes. .

Item 3: Objectifs visés

- 1- développement des connaissances linguistiques
- 2- transformation des comportements
- 3- autres
- 4- non réponse

²³ Programme de français, p. 05.



Dix sept enseignants sur cinquante cinq affirment que leurs objectifs ne visent que les connaissances linguistiques. En effet, certains avancent que « *Enseigné comme langue étrangère, le français est appréhendé sous l'angle purement linguistique. En dépit de l'aspect culturel inhérent à l'apprentissage d'une langue, nous continuons, malheureusement, à privilégier le linguistique* ». D'autres précisent que « *Les connaissances linguistiques sont les finalités même du programme* » et que « *La seule utilité de l'apprentissage est la note du devoir, de la composition et l'épreuve du bac* »²⁴

Revenons aux documents officiels. Il est clairement établi que

*« Les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline. Elles doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et faire l'objet d'une attention particulière dans les bilans pédagogiques périodiques »*²⁵.

Ainsi, une priorité est reconnue à la pratique de la langue. Il s'agit de former d'abord des usagers de la langue. Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est d'abord s'approprier un code linguistique; il faut connaître les formes écrites et sonores permettant de comprendre ou de produire des messages corrects et significatifs dans le contexte de la vie courante. Cela suppose une connaissance du vocabulaire, de la syntaxe, de la phonologie, de l'orthographe. Améliorer les compétences linguistiques

²⁴ Certaines réponses données par les enseignants interrogés.

²⁵ Référentiel des programmes, p. 51.

des jeunes apprenants est une question d'intérêt public car, selon le Référentiel des programmes :

« 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 »²⁶.

Ainsi, les objectifs de chaque enseignant de langue doivent être orientés vers une finalité : apprendre à *apprendre les langues* pour inciter chacun à approfondir, enrichir et diversifier ses acquis linguistiques, y compris en dehors du contexte scolaire même tout au long de sa vie, mais aussi donner un goût pour les langues :

« Tout au long de sa scolarité primaire et secondaire, l'élève acquiert de nombreuses compétences relatives au langage, qui lui permettent d'accéder à une progressive autonomie dans son travail intellectuel, de passer d'un usage scolaire du langage à un usage plus personnel. Il prend ainsi plus de responsabilité dans les processus d'apprentissage »²⁷.

14 % des enseignants déclarent ne s'intéresser qu'aux comportements de leurs élèves. Leur premier souci est de « *Transformer les comportements et les attitudes (à travers la langue) pour présenter la culture de l'Autre et lui apprendre à savoir vivre avec les autres* ». Certains ajoutent qu'« *Ils transforment leurs comportements en prêchant les valeurs des lumières (Voltaire, Diderot...)* »

D'autres nous dirons qu'« *Avec l'approche par compétences, les objectifs visent à transformer les comportements. Malheureusement, c'est le domaine linguistique qui reste privilégié* ».

²⁶ Ibidem. p. 13.

²⁷ Idem, p.51.

20% attestent et assurent qu'ils ne peuvent séparer l'un de l'Autre parce qu'ils sont complémentaires. « *D'un côté, on leur apprend à connaître le fonctionnement de la langue, de l'Autre on les éduque en leur apprenant le respect de l'Autre* »²⁸.

Les différentes réponses données par les enseignants sont elles en accord avec ce que disent les textes officiels ? .Une lecture approfondie de ces derniers nous fait dire que le seul fait de savoir lire, écrire et compter ne suffit plus et que

*« les nouveaux programmes doivent donc se positionner dans une perspective prospective et instrumentale intégrant 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 »*²⁹.

Ainsi, le message est clair, nous devons :

*« doter les sortants des prérequis nécessaires pour une insertion réussie 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 »*³⁰.

Pour une meilleure insertion dans le monde de demain, les connaissances linguistiques ne suffisent plus. Plutôt qu'accumuler des savoirs linguistiques, le plus souvent non immédiatement réinvestissables,

*« 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 »*³¹.

²⁸ Réponse donnée par certains enseignants.

²⁹ Référentiel des programmes p.12.

³⁰ Idem, p. 14.

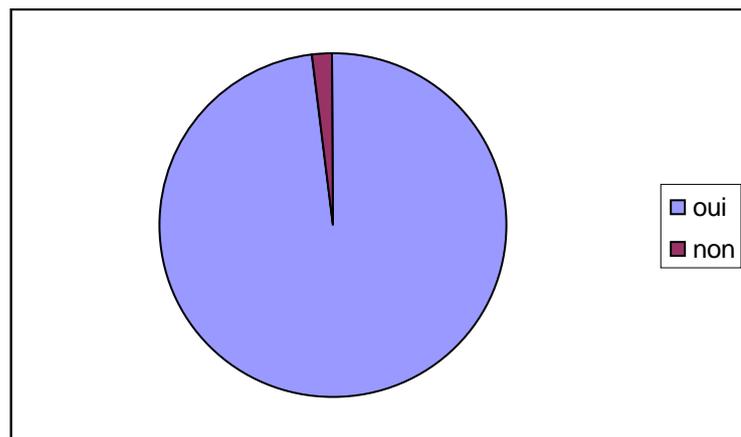
³¹ Programme de français, p. 03.

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 « *l'individu doit développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde* »³². L'apprentissage d'une langue vivante doit donc développer la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il doit aussi favoriser le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, de lire un journal, d'écouter les médias étrangers, de voir des films en version originale. En outre, l'apprentissage d'une langue étrangère doit encourager l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.

Les données recueillies montrent que les enseignants ignorent des nouvelles dispositions prises par le gouvernement en matière de politique éducative. Les entretiens menés avec quelques uns révèlent un manque d'information manifeste concernant les enjeux de la refonte pédagogique en cours.

Item 4 : *Connaissance des programmes en vigueur*

- 1- oui
- 2- non

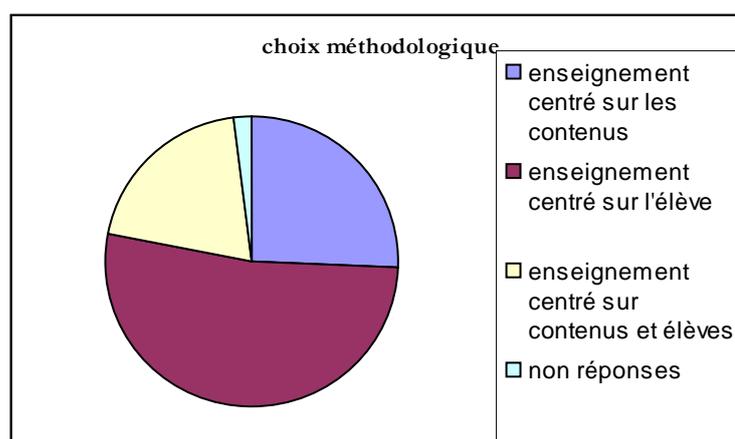


³² Référentiel des programmes, p.13.

98% des enseignants interrogés déclarent connaître les programmes en vigueur. Cette connaissance se traduit essentiellement en termes d'activités à réaliser en classe avec les élèves ; notre hypothèse étant que l'ignorance des principes directeurs des nouveaux programmes est réelle. De plus, aucune réflexion n'est engagée à ce propos ; ni avec les inspecteurs chargés de la matière, ni avec les auteurs-concepteurs des programmes.

Item 5 : Choix méthodologiques préconisés par le(s) programme(s) en vigueur:

- 1- enseignement centré sur les contenus
- 2- enseignement centré sur l'élève
- 3- enseignement centré sur les deux
- 4- autres
- 5- non réponse



53% des enseignants interrogés, affirment que l'enseignement aujourd'hui est beaucoup plus centré sur l'élève. En effet, ils affirment que « *L'enseignement se fait actuellement avec la nouvelle réforme : l'approche par compétences. Cette approche vise à ce que l'élève fasse tout le travail. L'enseignant est là pour le guider* ».

Certains d'entre eux ajoutent que « *Dans le cadre de la nouvelle approche, on ne peut axer son enseignement que sur l'apprenant chez qui on se doit d'installer des compétences. L'apprenant doit être impliqué dans ses apprentissages et négocier avec*

l'enseignant les projets d'enseignement et d'apprentissage »³³. En accord total avec les réponses données par ces enseignants, les directives pédagogiques semblent faire de « *la nécessité de 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 ses compétences à exercer son esprit critique* »³⁴ son cheval de bataille.

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. Ainsi

*« Passer d'une logique d'enseignement à 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 »*³⁵.

Il n'empêche que pas moins de 25/° des enseignants interrogés soutiennent la thèse contraire à savoir que l'enseignement est centré sur les contenus. A ceux là, nous rétorquons que le développement des systèmes éducatifs et la réflexion pédagogique ont introduit des distinctions très nettes entre les deux concepts de « *programme* » et « *curriculum* », donnant la priorité à ce dernier. Le concept de « *programme* » réfère à un mode d'organisation de l'enseignement centré sur la connaissance à faire acquérir. Le concept de « *curriculum* », par contre, désigne toutes les expériences d'apprentissage organisées, l'ensemble des influences auxquelles pourrait être exposé l'élève sous la responsabilité de l'école pendant une période de formation. Aujourd'hui :

« L'accent n'est plus mis sur la connaissance mais sur le développement intégral de l'élève. L'épanouissement et le développement cognitif, psychomoteur et social de ce dernier sont pris en charge à travers les expériences de vie auxquelles il est exposé sous la responsabilité de l'institution éducative. Des équipes d'éducateurs sont chargées de guider

³³ Réponses données par certains enseignants.

³⁴ Référentiel des programmes p. 05.

³⁵ Programme de français, p. 03.

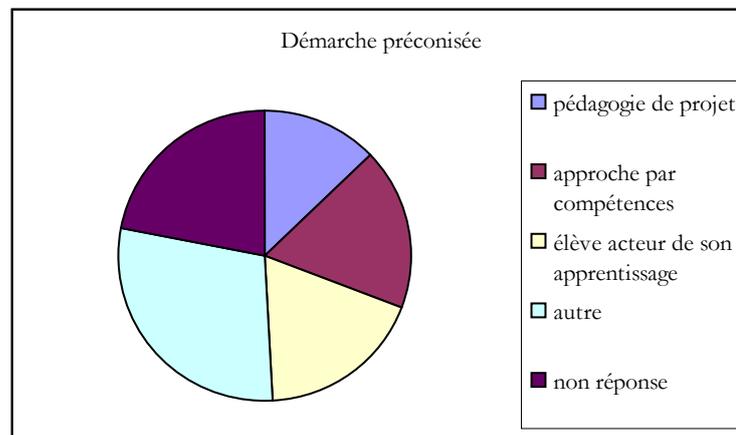
son cheminement dans le processus dynamique de sa formation, dans la construction de sa personnalité et de ses compétences »³⁶.

Actuellement le renouvellement s'accomplit par la centration sur les compétences et les apprentissages. La mise en œuvre, dans les nouveaux programmes de l'approche par compétences

«... traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir »³⁷

Item 6: Démarche assurant cohérence et sens à l'apprentissage

- 1- Pédagogie du projet
- 2- Approche par compétences
- 3- Démarche centrée sur l'élève-acteur
- 5- Autres
- 6- Non réponse



³⁶ Référentiel des programmes, p. 05.

³⁷ Idem, p. 16.

18/° des enseignants interrogés savent que les choix et les démarches méthodologiques sont sous-tendus par une démarche spécifique qui est l'approche par compétences ; 13/° parlent de pédagogie de projet, or

« L'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie du projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages ».

38

Ainsi travailler par des situations-problèmes devraient amener l'élève à prendre des décisions en vue d'accomplir un travail. Les situations-problèmes doivent être négociées avec les apprenants et c'est en cela que

*« L'approche par compétences rejoint donc les pédagogies du projet, les pédagogies coopératives, qui tiennent sur l'interaction et l'interdépendance entre acteurs pour des facteurs favorables aux apprentissages de haut niveau ».*³⁹

. Cette approche implique un engagement de la part de l'élève, de la transparence :

*« Le travail scolaire traditionnel encourage à ne présenter que des résultats, alors que l'approche par compétences rend visibles les processus, les rythmes et les façons de penser et d'agir. »*⁴⁰

Cette approche exige une coopération entre l'élève et le groupe de ses pairs et permet par là la socialisation de l'apprenant or,

*« Pour certains élèves, cela représente une rupture avec leur façon de vivre l'école et peut-être de se protéger des autres. »*⁴¹ et par là *« L'élève prend donc des responsabilités nouvelles vis-à-vis de tiers ».*⁴²

³⁸ Perrenoud Ph., *Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*, Pédagogie collégiale (Québec), Vol. 9, n° 2, décembre 1995, p. 06.

³⁹ Idem, p. 08.

⁴⁰ Idem, p. 09.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Idem, p. 10.

Les réponses données par ces enseignants rejoignent les instructions pédagogiques quand celles-ci affirment que :

*« Le changement s'opère par la centration sur les compétences et les apprentissages construits comme principe organisateur des programmes et de l'enseignement/ apprentissage, et par le projet pédagogique comme instrument de mise en œuvre dans le cadre d'une approche systémique des activités et des contenus ».*⁴³

18/° des enseignants restants trouvent que les choix méthodologiques tendent à redonner à l'apprenant un acteur actif et responsable de son propre apprentissage car

*« Dans l'approche par les compétences, l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions, ...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence »*⁴⁴.

En d'autres termes, l'apprenant est appelé à être actif et maître de son apprentissage. Néanmoins, à côté de l'abstention à cette question de 22/° des enseignants interrogés, d'autres réponses nous ont été données. Une abstention ainsi que pas moins de 51/°réponses erronées, qui dénotent, a notre sens, la méconnaissance de certains de nos enseignants concernant les choix et les démarches méthodologiques énoncés par les programmes en vigueur ainsi que les principes qui sous tendent, sur le plan éducatif, la réforme.

Item 7 : Objectifs visés :

- 1- Autonomie
- 2- Apprentissage d'une L.E.
- 3- Savoirs et savoir- faire

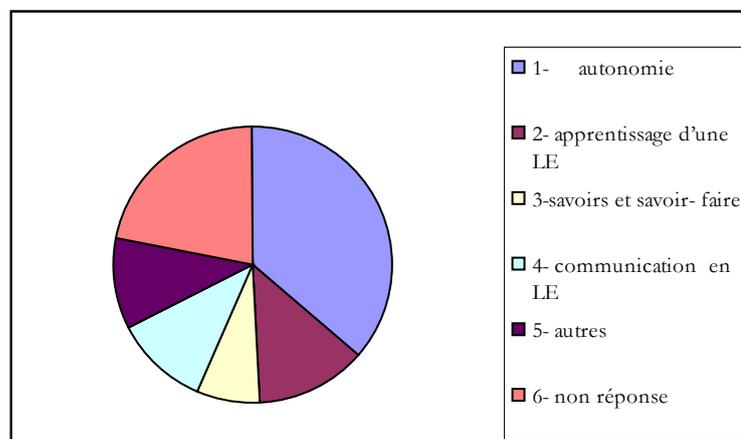
⁴³ Référentiel des programmes, p. 16.

⁴⁴ Idem, p.17.

4- Communication en L.E.

5- Autres

6- Non réponse



36 % des enseignants interrogés estiment que l'objectif majeur de cet enseignement/apprentissage vise l'autonomisation de l'élève.

Certains d'entre eux affirment que l'objectif est de « *développer des compétences qui seront mobilisées dans des situations problèmes* ».

D'autres renchérissent en indiquant que le but est de « *favoriser l'autonomie et mettre en place une pratique de recherche, faire face à des situations problèmes et installer en eux des savoirs et des savoir-faire en vue d'une autonomisation* »

Qu'en est-il des textes officiels ?

Au niveau des nouveaux programmes, trois axes pédagogiques et stratégiques ont été spécifiquement identifiés :

- Développement de l'approche par compétences (pédagogie de l'intégration).
- Développement et renforcement de l'utilisation des méthodes de la pédagogie active pour la transmission de savoirs et savoir-faire: APP (apprentissage par problème), pédagogie par projet..
- Intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques.

Ainsi, l'acquisition de la langue qui se fera, non en terme d'enseignement mais en terme d'apprenant et d'apprentissage « *Passer d'une logique d'enseignement à une*

logique d'apprentissage »⁴⁵ est à la base de la démarche pédagogique qui vise l'autonomie :

*« Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école »*⁴⁶.

Nous ambitionnons, entre autres, avec cette démarche, comme l'ont signalé 07% des enseignants interrogés « l'installation en l'apprenant de savoirs et de savoir-faire », le programme de langue française le stipule clairement. En effet, il est dit que la conception des nouveaux programmes a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants, entre autres, de :

*« Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école »*⁴⁷.

Grâce à cela, enseignant et élève apparaissent alors comme des partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ces nouveaux programmes, fondés sur l'approche par les compétences, sont porteurs d'une nouvelle représentation du rapport au savoir et de la manière de le construire et de l'évaluer. Ils induisent de nouvelles attitudes et de nouvelles méthodes pédagogiques

*« La refonte de la pédagogie à l'école [...] repose essentiellement sur [...] la préparation de 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 vie »*⁴⁸.

⁴⁵ Programme de français, p. 03.

⁴⁶ Ibidem.

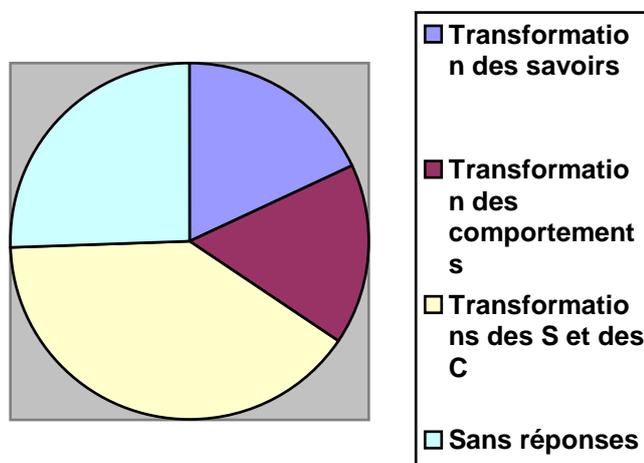
⁴⁷ Idem, p. 04.

⁴⁸ Référentiel des programmes, pp. 04/05.

Ce qui est problématique, c'est le taux d'abstention relevé. En effet, 22% des enseignants interrogés ont préféré ne pas répondre ; or à la question n°04, 98% des enseignants ont affirmé connaître les programmes en vigueur.

Item 8 : Objectifs visés :

1. Transformation des savoirs
2. Transformation des comportements
3. Transformations des savoirs et des comportements
4. Sans réponses



41% des enseignants interrogés estiment que leurs objectifs visent la transformation des savoirs et celle des comportements, contre 18% qui pensent que ce sont les savoirs qui doivent être transformés et 16% qui affirment que les comportements doivent être les seuls à être transformés. Pourtant, aujourd'hui, l'ambition des nouveaux programmes vise à

« se positionner dans une perspective prospective et instrumentale intégrant 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 »⁴⁹.

Ce qui est demandé aux enseignants, c'est qu'en plus de tous les savoirs et savoir-faire à inculquer aux apprenants, il reste les savoirs-être et les savoirs-vivre qui sont aussi nécessaires que les premiers : « *Le seul fait de savoir lire, écrire et compter ne suffit plus* »⁵⁰.

Un programme qui vise l'équilibre entre compétences, attitudes et connaissances réussit inévitablement à changer les comportements

La méthode active, interactive et participative que prônent le programme et les instructions officielles, peut être très efficace pour améliorer les comportements des apprenants. A l'heure actuelle, les programmes qui mettent l'accent sur le savoir seulement, peuvent accroître les connaissances, mais ne peuvent en aucun cas transformer les attitudes et les comportements.

Afin d'optimiser au maximum les résultats, le programme, ainsi que les instructions officielles, se focalisent sur 5 facteurs :

- **L'apprenant** : En tant qu'acteur principal de l'apprentissage. En effet, il est impératif de « *restituer à l'élève la place qui lui revient dans le processus d'enseignement/apprentissage* »⁵¹ et ceci en le préparant « *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* »⁵².

- **Le contenu** : Les exigences du monde actuel liées au développement vertigineux des moyens de communication, la valorisation du et par le travail, la compétitivité incontournable ont poussé les concepteurs du projet à revoir les programmes et les contenus. En effet, aujourd'hui :

« Les programmes éducatifs doivent, au plus vite, intégrer l'impératif de la mobilité professionnelle. Il s'agit en particulier de doter les sortants des prérequis nécessaires pour une insertion réussie dans un monde en

⁴⁹ Référentiel des programmes, p. 12.

⁵⁰ Idem, p. 13.

⁵¹ Idem, p. 04.

⁵² Idem, p. 05.

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 »⁵³.

- **Les processus** : Partant de là, tous les processus mis en œuvre jusqu'à aujourd'hui pour l'enseignement / apprentissage, deviennent, avec les nouvelles exigences mondiales, obsolètes et archaïques. D'un enseignement/ apprentissage passif, donnant une prééminence au savoir, nous passons à un enseignement/ apprentissage actif où l'apprenant saura où il va, comment il y va et pourquoi il y va. Ainsi se fera son épanouissement personnel, son développement cognitif psychomoteur et social. Il est dès lors plus que nécessaire, aujourd'hui :

« de 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 ses compétences à exercer son esprit critique »⁵⁴.

Et dans ce processus, l'élève ne sera pas seul et livré à lui-même, mais

« des équipes d'éducateurs sont chargées de guider son cheminement dans le processus dynamique de sa formation, dans la construction de sa personnalité et de ses compétences »⁵⁵.

- **L'environnement** : Un bon environnement de travail ne peut être que bénéfique à l'apprenant et fera développer ses capacités et ses compétences. A cet effet, il est indispensable que :

«... l'institution scolaire s'organise alors pour offrir un cadre de travail adéquat, susceptible de prendre en compte les besoins en formation de l'élève. L'organisation de la classe en petites unités ou groupes, la progression dans les apprentissages, le déroulement des activités au sein

⁵³ Idem, p. 14.

⁵⁴ Idem, p. 05.

⁵⁵ Ibidem.

de chaque groupe ou au niveau de la « classe » sont dictés par les seuls besoins des processus de formation engagés »⁵⁶.

- **Les résultats :** La mise en pratique de l'approche actionnelle, la centration sur l'apprenant, donner la priorité au raisonnement et à l'esprit critique, a poussé les concepteurs des programmes à accorder « *Un intérêt particulier à l'efficacité de l'enseignement dispensé et à l'obligation de résultats* »⁵⁷.

L'évaluation se doit, nécessairement, d'être cohérente avec l'esprit des nouveaux programmes. Par conséquent un soin particulier doit être porté à cet exercice :

« Les nouvelles pratiques d'évaluation doivent substituer à une estimation quantitative, perçue généralement comme une sanction, une appréciation qualitative, conçue comme soutien à l'effort d'apprentissage. Ces pratiques doivent s'orienter vers une prise de conscience plus évidente du fait que, dans la classe, l'évaluation n'est pas une fin en soi et que sa raison première est d'être au service des apprentissages. Elles seront construites de telle manière à ce que les valeurs d'égalité, d'équité et de transparence ainsi que les qualités de cohérence et de rigueur puissent caractériser les contenus et les critères retenus »⁵⁸.

A la lumière de ce que nous venons de dire, nous pouvons affirmer que les objectifs des enseignants, en accord avec ceux du programme de français et ceux de tous les autres programmes doivent impérativement intégrer ces changements. Ces derniers, inévitablement transformeront la vision qu'ont certains enseignants (16% +18%) de leur pratique journalière:

A l'heure de la mondialisation, du développement technologique et de la mobilité professionnelle,

« l'individu doit développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde. La prise en charge par les

⁵⁶ Ibidem.

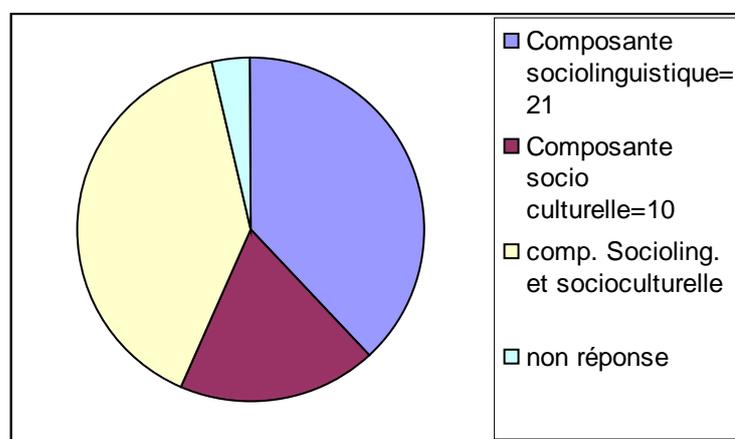
⁵⁷ Idem, p. 11.

⁵⁸ Idem, p. 57.

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 »⁵⁹

Item 9: Composantes inhérentes aux objectifs visés

- 1- Composante sociolinguistique
- 2- Composante socioculturelle
- 3- Composantes sociolinguistique et socioculturelle
- 4- Non réponse



Avant de commenter les réponses données à cette question, il faudrait d'abord définir ce que sont ces deux composantes dans l'apprentissage d'une langue.

Nous allons donner plusieurs définitions qui correspondent à différents auteurs connus pour la pertinence de leurs travaux dans ce domaine. Mais commençons d'abord par celle donnée dans le cadre européen de référence.

Celle-ci renvoie

« aux paramètres socio culturels 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

⁵⁹ Idem, p. 13.

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 »⁶⁰.

Geneviève Zarate et Michael Byram estiment que :

« 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 »⁶¹.

Sophie Moirand définit la composante socio culturelle comme :

« ...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. »⁶².

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 »⁶³.

Canale et Swain proposent la définition suivante de la composante socio culturelle :

⁶⁰ Cadre européen commun de référence, p. 18.

⁶¹ Zarate.G, Byram.M, Neuner.G, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, In www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_FR.doc, p.12.

⁶² Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990, p. 20.

⁶³ Hymes, D..H., *Vers la compétence de communication*, Crédif/ Hatier, 1984, p. 47.

« Cette composante est constituée de deux ensembles de règles : règles socioculturelles d'usage et règles de discours »⁶⁴.

A la lumière de ces définitions, nous dirons que les composantes socioculturelles et sociolinguistiques s'imbriquent l'une dans l'autre, et qu'il est impossible de les dissocier. Communiquer, c'est utiliser une compétence linguistique dans un contexte socioculturel et linguistique.

Les compétences de communication visées en 1^{ère} année secondaire sont essentiellement sociolinguistiques. Il s'agit de faire acquérir par l'apprenant des savoirs linguistiques et de savoirs-faire discursifs qui plongent nécessairement l'apprenant dans l'environnement socioculturel de la langue étudiée.

Cependant, puisque « la conception communicative de la langue doit être (re) contextualisée dans ses usages sociaux », ⁶⁵ l'ensemble de ces compétences, nécessitent la maîtrise d'autres compétences comme les compétences socio-culturelles qui sont à la base des compétences comportementales. Ainsi 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} AS, suggère que l'apprenant soit déjà familiarisé avec les règles de conversation dans la langue étudiée.

Ce qui nous paraît tout aussi intéressant, c'est cette nouvelle vision de la compétence socioculturelle qu'apportent G. Zarate et M. Byram.

Au-delà de cette compétence, c'est à une compétence interculturelle qu'il faudrait tendre aujourd'hui, et

« ...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 »⁶⁶.

⁶⁴Canale, M., et 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/file/site_cadre_europeen/site/3ConceptionlinguistiquederfrenceeduCECR.htm - .

⁶⁵ Gohard- Radenkovic.A., *Communiquer en langue étrangère, des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berlin, Editions scientifiques européennes, 1999, p. 185.

⁶⁶ Zarate.G, Byram.M, Neuner.G, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, In www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_FR.doc,p.4.

Vingt et un des enseignants interrogés (38%) mettent l'accent sur la composante sociolinguistique ⁶⁷ qui est qualifiée de composante-clé dans les objectifs visés. Cette composante est assimilée à la dimension cognitive (savoirs et savoir-faire) permettant d'anticiper et de gérer une diversité de situations auxquelles les élèves sont (et seront) confrontés, dans différents contextes et différentes situations où ils doivent réagir (répondre) le plus adéquatement possible, non seulement par l'utilisation de structures langagières adaptées, mais également par des comportements et des stratégies d'ajustement appropriés.

Pour dix enseignants (18%), la composante socioculturelle est importante. Car la communication, met en jeu non seulement des dimensions verbales mais également d'autres, non-verbales, explicites et implicites, visibles et invisibles.

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 dimensions ? La composante sociolinguistique renvoie toujours aux paramètres socioculturels et aux normes sociales de l'utilisation de la langue⁶⁸.

40% des enseignants interrogés, s'accordent à dire qu' « *On ne peut apprendre la langue de manière technique, c'est-à-dire sans les soubassements culturels que véhicule cette même langue. Sans le non-dit, la langue n'est qu'un corps sans âme* ».

Ou bien : « *On veut que les élèves apprennent une langue mais qu'ils apprennent aussi la culture de cette langue* »..

Parmi ceux là, certains rejoignent G Zarate et M Byram dans la vision interculturelle qu'ils donnent de la composante socio culturelle. Pour eux « *Les deux sont 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 intégrant sa*

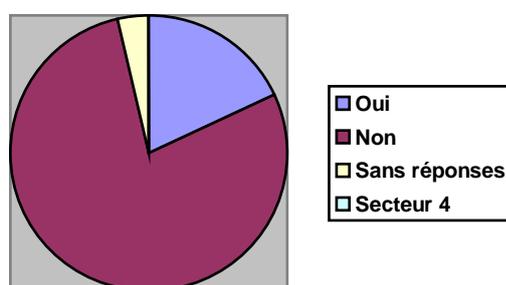
⁶⁷ La compétence sociolinguistique renvoie à la fois aux règles socioculturelles et aux règles discursives, c'est-à-dire à la capacité de produire et de comprendre des énoncés appropriés à des situations sociales spécifiques et conformes aux codes sociaux de ces situations.

⁶⁸ Règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre groupes sociaux, rituels inhérents au fonctionnement d'une communauté.

culture à la mienne »⁶⁹. Pour d'autres « On ne peut pas apprendre une langue sans apprendre sa culture ni une culture sans apprendre la langue qui la véhicule »⁷⁰

Item 10: *Possibilité d'enseigner une langue à travers son contenu sociolinguistique uniquement*

- 1- oui
- 2- non
- 3- non réponse



Les réponses données à cette question rejoignent quelque peu celles données à la question précédente mais avec davantage de précision. 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.

La notion de l'Autre est très présente dans les explications données par les enseignants. Ainsi pour certains « *Dans le cadre des mutations mondiales, une langue qui se replie sur elle-même est vouée à l'oubli* », de même que pour les textes officiels :

« La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement / apprentissage des langues, est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence »⁷¹.

Pour d'autres, « *Il est important de connaître la culture de l'Autre. On ne peut étudier une langue sans faire référence à la culture qu'elle véhicule* » et « *On ne peut*

⁶⁹ Réponse donnée par certains enseignants.

⁷⁰ Idem.

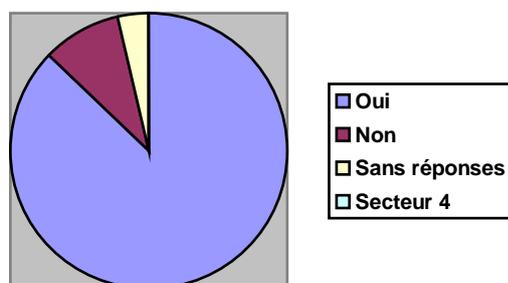
⁷¹ Référentiel des programmes p. 14.

dissocier une langue de sa culture ; toute langue véhicule son mode de pensée et sa vision du monde »⁷². 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 »⁷³.

Le discours des enseignants, quant à cette question, rejoint indubitablement le discours politique dans sa conception de l'enseignement / apprentissage d'une langue. Tous les deux s'accordent sur le fait que l'essence même de l'apprentissage d'une langue étrangère est tout son contenu culturel, toute la vision du monde qu'elle véhicule. Partant de cette optique, l'enseignant devrait se considérer comme l'ont qualifié Zarate et Byram « *un intermédiaire culturel* »⁷⁴. Intermédiaire entre sa propre culture et la culture de l'Autre

Item 11 : Nécessité pour l'apprenant de connaître la culture sous-jacente à la langue étudiée

- 1- Oui
- 2- non
- 3- Sans réponse



Sur les 55 enseignants interrogés, seul 41 ont justifié leur réponse. Sur ce nombre, 33 pensent que l'enseignement / apprentissage d'une langue passe

⁷² Réponses d'enseignants.

⁷³ Référentiel des programmes p. 11.

⁷⁴ Zarate.G, Byram.M, Neuner.G, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, In

www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_FR.doc, p. 09.

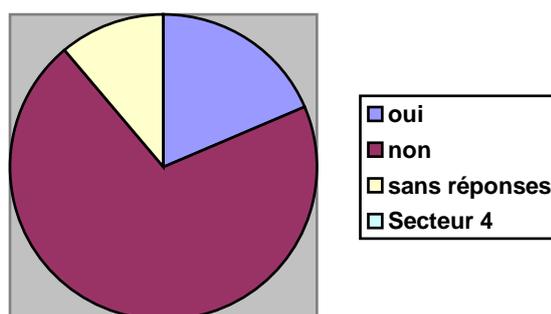
nécessairement par l'apprentissage de la culture. Les autres sont persuadés que leur objectif « *est de transformer des connaissances linguistiques et non des comportements* »⁷⁵.

Ce que nous trouvons très intéressant, c'est que parmi les enseignants qui pensent que l'apprentissage de la culture est essentiel, il y a ceux qui prônent l'ouverture vers l'Autre pour le connaître et le comprendre. La notion d'universel est citée aussi. Nous retrouvons différentes explications parmi lesquelles, « *L'apprenant doit non seulement enrichir son bagage lexical et sémantique mais il doit aussi s'ouvrir sur la culture humaine dans sa dimension universelle* ». Ou encore, « *Puisque le monde devient un petit village, les frontières se gomment et les langues se rencontrent* ». A côté de cela, « *L'apprenant doit s'ouvrir sur l'Autre, intégrer cette culture à la sienne, enrichir et faire évoluer sa culture en connaissant les autres cultures* ». Des réponses qui concordent parfaitement avec le discours officiel, celui de l'Institution.

Ainsi, aller au contact direct de l'Autre doit être une priorité inscrite au coeur de l'enseignement des langues étrangères, en vue de conduire tant à une meilleure maîtrise de la langue qu'à une meilleure connaissance de la culture des pays concernés. Cette ouverture est nécessaire à l'efficacité des apprentissages

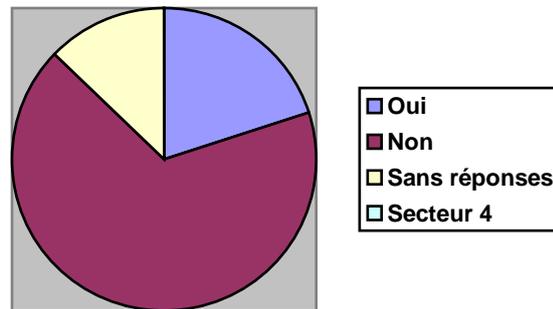
Item 12 : Compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère ?

1- La capacité à utiliser uniquement une langue soutenue en situation scolaire.

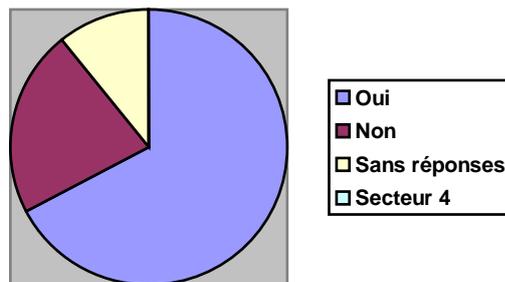


⁷⁵ Réponse donnée par certains enseignants.

2- La capacité à exploiter des documents écrits.



3- La capacité à communiquer oralement et par écrit avec un natif de la langue qu'on apprend.



Concernant la première partie de la question, 70% des enseignants ont répondu par la négative. Avant d'aller plus loin, essayons d'expliquer ce que nous entendons par langue soutenue. D'après le dictionnaire, une langue soutenue est une langue « *Qui se maintient à un certain niveau de pureté, d'élégance, évite toute familiarité* »⁷⁶. Au vu de cette définition, nous pouvons dire que même des natifs auront du mal à se conformer à cette exigence.

Le rôle des enseignants de langue étrangère, n'est en aucune de façon de former de petits français, ni de les évaluer en tant que tel, mais de :

⁷⁶ Dictionnaire, « Le petit Robert » éd. 2004.

« 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 »⁷⁷.

Or cette dernière ne peut se concevoir uniquement dans des unités syntaxiques ou morphologiques mais beaucoup plus dans une dimension plurielle ; linguistique, sociolinguistique, socioculturelle, sémiotique...où la langue est enseigné dans sa globalité.

Dans la deuxième partie de la question, 67% ont répondu par la négative, contre 20%. Est-ce que la compétence visée par l'enseignement /apprentissage d'une langue est uniquement l'accès aux documents écrits. 20% nous paraît un chiffre assez important quand on sait que l'un des soucis de l'apprentissage des langues, est lié au fait que les enseignants ont tendance à passer par l'écrit pour enseigner la langue. Or, la langue n'est pas que de l'écrit. Par ailleurs, l'objectif terminal de l'enseignement de la langue française en 1^{ère} AS est de *« produire un discours écrit/oral relatif à une situation-problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication »⁷⁸*. L'objectif intermédiaire, quant à lui, est de *« produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif »⁷⁹*.

Nous voyons clairement par là que l'oral et l'écrit sont compris ensemble dans l'apprentissage de la langue française en Algérie qui repose essentiellement sur des activités langagières: compréhension de l'oral, expression orale, compréhension de l'écrit et expression écrite.

Nous pensons que la compétence visée dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue est la capacité à communiquer oralement et par écrit avec un natif de la langue qu'on apprend. Ceci, 67% des enseignants interrogés l'ont compris. Il est question 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 car l'acquisition d'une

⁷⁷ Programme de langue française, p. 4.

⁷⁸ Programme de 1^{ère} AS, p. 6.

⁷⁹ Ibidem.

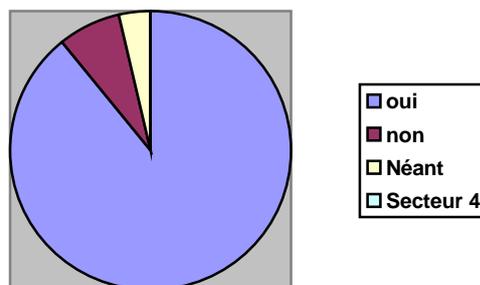
langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel » »⁸⁰.

Il s'agit donc de réserver une attention toute spéciale au développement de la compétence communicative en mettant l'accent sur l'expression orale et écrite ainsi que sur l'approche culturelle de la société française. Il importera de développer chez l'apprenant des compétences linguistiques, des compétences sociolinguistiques, des compétences socioculturelles et des compétences pragmatiques.

Communiquer exige l'écoute et la compréhension. Si communiquer c'est avant tout diffuser un message qui doit être transmis, cela semble entraîner forcément et inévitablement le dialogue. C'est pour cela que Geneviève Zarate et M Byrame indiquent qu' « *Il faudra évaluer les apprenants d'après le niveau qu'ils auront atteint en tant qu'intermédiaires culturels et non pas en tant que "locuteurs ayant une maîtrise quasi totale de la langue"*⁸¹.

Item 13 : Apprentissage d'une langue étrangère - communication

- Développer sa disponibilité pour communiquer
- Développer sa volonté de communiquer



89% des enseignants sondés estiment que l'objectif principal de l'enseignement/apprentissage d'une langue est de développer la disponibilité et la volonté de communiquer avec l'Autre, contre 7% qui pensent le contraire.

⁸⁰ Idem, p.4.

⁸¹ Zarate.G, Byram.M, Neuner.G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, In www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_FR.doc,p.9.

Les raisons données par les premiers sont dignes d'intérêt . En effet, beaucoup pensent que « *Apprendre une langue étrangère, c'est construire un pont qui relie deux interlocuteurs différents afin de comprendre l'Autre et de l'accepter avec sa différence* ». Ou bien que « *C'est un pas vers l'ouverture et la connaissance de l'Autre* ». D'autres vont plus loin en disant que « *Le salut des nations est aujourd'hui dans l'inter culturalité car désormais, la planète est devenue un petit village* »⁸². Quelques soit les réponses données par les enseignants, tous s'accordent à dire que cet état de fait c'est la mondialisation qui l'impose et que grâce aux nouvelles technologies, les hommes de toutes les nations peuvent communiquer entre eux et s'ouvrir sur le monde.

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 »* »⁸³.

Martine Abdellah -Pretceille et Louis Porcher estiment que :

« *communiquer, c'est entrer en relation avec l'Autre, l'ailleurs, le différent, c'est instaurer un mouvement à double polarité, un dialogue au sens technique du terme* »⁸⁴.

Notons bien l'expression « *entrer en relation* » qui suppose une relation d'échange, de contact et de correspondance. Zarate, toujours dans le même sens, définit la classe de langue comme « *un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation* »⁸⁵.

L'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère ne peut se concevoir sans un rapport à l'Autre. En effet, il « *doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles [et] de s'ouvrir à d'autres cultures* »⁸⁶.

⁸² Différentes réponses données par les enseignants.

⁸³ Programme de français de 1^{ère} AS p. 3.

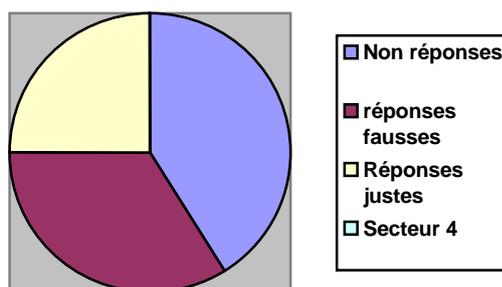
⁸⁴ Abdellah Pretceill.M, Porcher.L, *Education et communication interculturelle*, Paris, éd 2 PUF, 2001, p.5.

⁸⁵ Zarate.G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, paris, éd Didier, 1995, p. 11.

⁸⁶ Référentiel des programmes p. 53.

Apprendre la langue de l'Autre aidera l'apprenant à communiquer avec lui. Cela lui permettra également d'avoir une meilleure compréhension de sa culture et de son mode de penser

Item 14 : Différence entre enseignement de la culture et formation à la compétence interculturelle



Nous n'allons nullement nous étendre sur cette partie. Elle fera l'objet d'une étude détaillée au troisième chapitre. Mais un commentaire, même succinct, des résultats nous paraît nécessaire.

A notre sens, ces résultats sont très significatifs. Sous la rubrique « néant », nous avons regroupé les enseignants qui ont affirmé ne pas savoir et ceux qui n'y ont pas répondu du tout. Ils représentent, une proportion de 39%. Nous considérons les non-réponses comme une inaptitude de la part de ces enseignants à réagir à cette question, vu leur méconnaissance du domaine. A côté de cela, 36% des enseignants interrogés ont donné des réponses erronées. Cela fait en tout, entre les réponses fausses et les non réponses 75% d'enseignants qui ignorent la différence qui existe entre enseignement de la culture et formation à la compétence interculturelle.

Les réponses données par les 25% restants sont très variées. Mais elles convergent toutes vers un point commun : former l'apprenant à la compétence interculturelle c'est lui apprendre à connaître et à reconnaître l'Autre, à s'ouvrir sur les idées et les croyances des autres, d'échanger avec l'Autre et d'améliorer ses relations avec les autres populations du monde.

Quant à l'enseignement de la culture, ces enseignants le ramènent tous à l'enseignement des normes et des valeurs qu'une société s'est choisi :

« 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")⁸⁷.

La langue est le vecteur inconditionnel de la communication dont elle est issue. Les normes et les valeurs qu'une société s'est choisie, l'histoire de cette société, sont des données indispensables pour comprendre la culture d'un pays.

« 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 »⁸⁸.

Ce qu'il faut savoir, c'est qu'il ne s'agit pas de transmettre uniquement des connaissances culturelles mais d'aller au delà, dans une optique interculturelle où la compétence de communication *« reposera sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les échanges langagiers »⁸⁹.*

Il est ainsi indispensable de dépasser le civilisationnel dans l'apprentissage d'une langue pour intégrer toute une vision du monde révélatrice des différences et des similitudes entre deux ou plusieurs cultures. Ainsi,

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture ».⁹⁰

⁸⁷ Denis M., « Dialogues et cultures » n°44, 2000, P.62, In www.francparler.org/dossiers/interculturel_former.htm. Consulté le 12/11/2007.

⁸⁸ 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.francparler.org/dossiers/interculturel_former.htm. Consulté le 12/11/2007.

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Le cadre européen commun de référence p. 09.

Item 15 : *Quelles activités mettre en place en classe en vue d'asseoir une compétence interculturelle et quels supports choisir?*

90% des réponses données par les enseignants, mentionnent seulement les 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 et peut être assez facilement caractérisée par la consigne fournie et par la production attendue* »⁹¹.

Les 10% restant, citent des activités proposées aux apprenants d'une manière générale et très vague. Quant aux supports utilisées, le texte (littéraire, scientifique...) reste le plus prisé.

Pour faire prendre conscience aux apprenants des différences, et pour développer la capacité de communiquer efficacement avec ceux qui sont différents, et, partant du fait que l'apprentissage interculturel repose sur la communication, le vécu commun et l'intérêt de connaître l'Autre, l' « *adoption d'un enseignement de type transversal et l'introduction de situation réelles comme mode d'apprentissage* »⁹² devrait être pris en considération.

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 socio-constructiviste, de s'affirmer en tant qu'acteur social, responsable de son propre apprentissage. Il lui permet aussi :

*« 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...) »*⁹³.

⁹¹ Mangenot, F. (2003), « *Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance* ». ALSIC, Vol. 6, Numéro 1, Juin 2003, pp. 109-125.

⁹² Référentiel des programmes p. 22.

⁹³ Idem.

Dans une vision interculturelle, certains enseignants interrogés parlent de « *partir d'une situation réelle de la culture source et aller vers la culture cible en utilisant la même situation. Exemple : le temps, l'espace ; les relations...* ».

D'autres estiment devoir *utiliser le cinéma, le théâtre, la chanson, la littérature et la poésie* » 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 motivants* ». 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.)* »⁹⁴.

Une prise de conscience quant à ce phénomène, s'est faite aujourd'hui. En effet, les concepteurs des programmes affirment qu' actuellement :

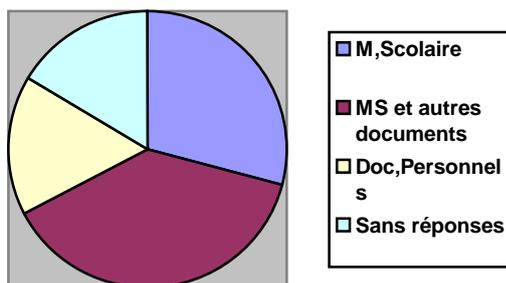
*« les programmes éducatifs doivent inscrire, au nombre de leurs objectifs, l'information objective sur les cultures, les civilisations, l'évolution des métiers, des professions et des marchés de l'emploi »*⁹⁵.

Item 16 : Moyens didactiques disponibles

- 1-Manuel scolaire
- 2-Manuel scolaire et autres documents
- 3-Documents personnels
- 4-Sans réponses

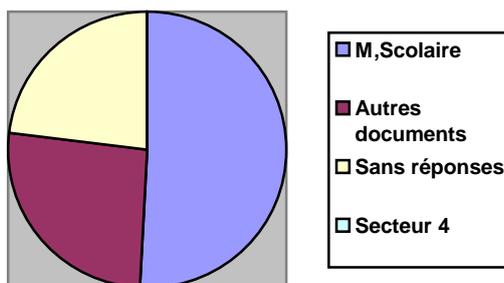
⁹⁴ Référentiel des programmes p 11.

⁹⁵ Idem p 11.

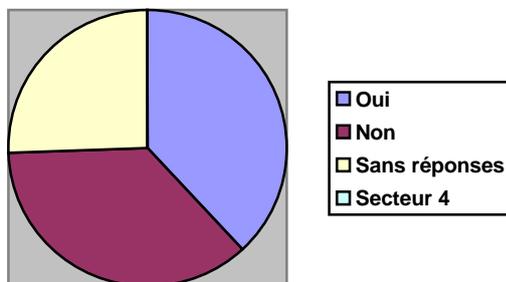


Disponibles / utilisés

- 1- Manuel scolaire
- 2- Autres documents
- 3- Sans réponses



- 1- Fonctionnels
- 2- Non fonctionnels



Les réponses à ces trois parties de la question 16 nous rendent tout à fait perplexe. En effet, 51% des enseignants interrogés ont répondu qu'ils utilisaient, dans leur pratique pédagogique quotidienne, le manuel scolaire et, à l'occasion, d'autres documents. 29% affirment n'utiliser que des documents personnels. En revanche, il n'y a que 39% qui jugent le manuel scolaire fonctionnel contre 36% qui le trouvent non fonctionnel. Le taux de non répondant varie de 1 à 2% entre les deux questions. Ce qui nous a et étonné et même un peu rempli de perplexité, c'est que parmi les 36% d'enseignants qui trouvent que le manuel scolaire n'est pas fonctionnel 22% l'utilisent quand même⁹⁶. Ce qui traduit un véritable malaise.

Ces enseignants mettent en avant l'inadéquation des manuels avec les programmes, le niveau de l'apprenant qui ne cesse de diminuer, le manque de livres et leur cherté, et des textes très peu motivants. Quand on sait que le manuel scolaire, bien qu'il soit un outil indispensable, reste 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* »⁹⁷, nous sommes en droit de nous demander pourquoi l'enseignant utilise toujours des documents qui d'après ses dires restent inefficaces et inopérants. Etant donné que le manuel de 1^{ère} AS, l'objet de notre étude, est d'après les dires de certains enseignants, (question 17) « *plein de fautes d'orthographe, les textes et les exercices sont difficiles et ambigus, il est désorganisé* », il est aussi « *incompatible avec le niveau des élèves, Les textes sont démotivants* »⁹⁸, l'enseignant devra l'utiliser seulement « *comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques* »⁹⁹.

Item 17 : Points de vue sur le manuel

1-Avis négatifs

2-Avis positifs

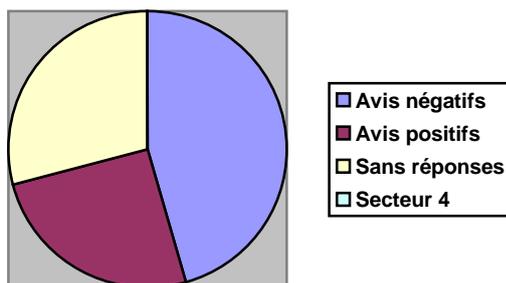
3-Sans réponses

⁹⁶ Voir annexe 3 les réponses des enseignants n° 1,4,5,7,9,12,16,18,33,41,43,49.

⁹⁷ Référentiel des programmes p. 21.

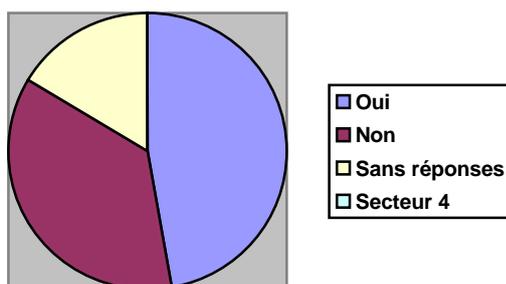
⁹⁸ Réponses de certains enseignants.

⁹⁹ Programme de Français p. 28.



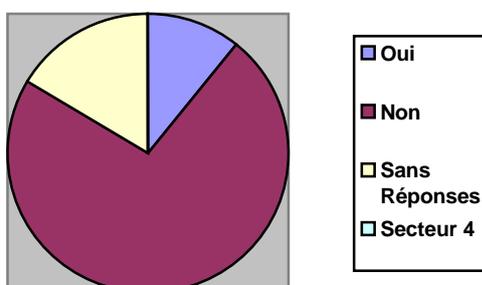
Item 18 : *Prise en charge pédagogique de la composante culturelle de la langue enseignée*

- 1- Oui
- 2- Non



Place occupée par cette composante :

- 1-Importante :
- 2-Non importante :
- 3-Sans réponses



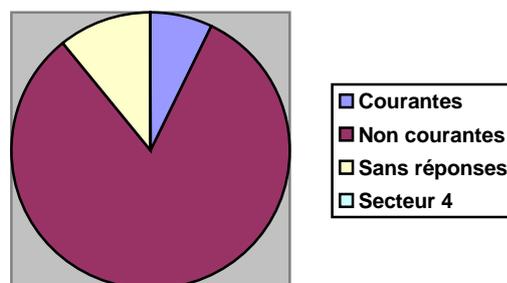
Les résultats obtenus montrent bien qu'il y a divergence d'opinion dans la première partie de la question. En effet, 48% des enseignants interrogés pensent que la composante culturelle de la langue enseignée est présente contre 36% qui pensent le contraire. La plupart d'entre eux se rejoignent dans la deuxième partie avec 75% qui affirment que cette composante n'est pas très importante dans le manuel.

Soulignons que dans un questionnaire donné aux apprenants sur leur apprentissage de la langue française, la presque majorité de ces derniers déplore le fait qu'il n'y ait pas cette composante dans leur manuel. Ils ajoutent que ce qu'ils aimeraient retrouver dans ce dernier c'est tout ce qui se rapporte au pays, aux gens de ce pays, à leurs habitudes...etc.

N.B. :L'analyse de ce questionnaire sera donnée avec plus de détails dans une autre partie de notre travail

Item 19 : Pratiques autonomes de lecture

- Courantes
- Non courantes
- Sans réponses



82% des enseignants affirment que leurs élèves ne lisent jamais. Peut on dire que ces résultats sont alarmants ? Il faudrait peut être rappeler que la crise de lecture est liée à des facteurs caractéristiques de notre époque : développement étourdissant des mass- médias, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication qui « ont des effets de plus en plus rapides sur la façon d'apprendre, de

vivre, de travailler, de consommer, de s'exprimer et de se divertir »¹⁰⁰ de l'apprenant, ainsi que le caractère conventionnel et périmé des méthodes pédagogiques pratiquées en classe :

« L'enfant algérien baigne déjà dans un univers de sons et d'images véhiculés par les nouvelles technologies de la communication, ces dernières participent, de fait, à la structuration de son imaginaire et de son inconscient [...], dans un tel contexte, les problématiques traditionnelles, souvent à connotations conflictuelles, se trouvent profondément transformées »¹⁰¹.

Rappelons que nous ne naissons ni lecteur ni non lecteur, mais nous devenons l'un ou l'Autre au cours d'un processus long et complexe dont l'aboutissement se trouve déterminé par des facteurs socioéconomiques d'une part et socioculturelles d'une autre part.

La compétence de lecture que le programme de français doit installer chez l'apprenant est de « *comprendre et interpréter des discours écrits / oraux pour les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou pour exprimer une réaction face à ces discours* »¹⁰². Or comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des va-et-vient entre un discours et ses propres connaissances, autres que celles-ci concernant le contenu, le lexique, la syntaxe, ou la pragmatique. C'est aussi élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter des connaissances générales sur la base des informations rencontrées dans le texte. Cependant, la lecture, comme toute action humaine, est liée à l'état social et économique du moment. Nous ne pouvons lire les œuvres des grands auteurs comme nous les lisions à leur époque. Nous devons tenir compte des modifications qui sont intervenues dans la société et dans les habitudes culturelles car :

« ...quand nous ajoutons à l'apprentissage de la lecture des références culturelles qui n'existent plus, quand nous manions des codes sociaux étrangers à l'enfant, quand nous nous appuyons sur des modèles qu'il ne

¹⁰⁰ Référentiel des programmes p. 18.

¹⁰¹ Idem p. 12.

¹⁰² Programme de langue française 1^{ère} AS, p. 10.

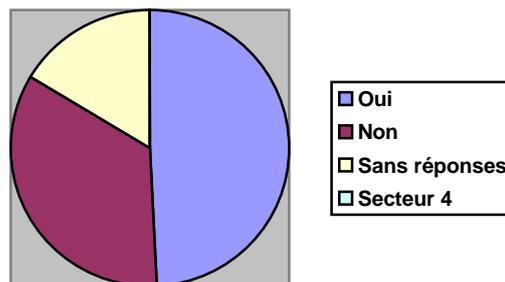
connaît pas, nous n'avons pas à nous étonner que les enfants se détournent de la lecture et du livre »¹⁰³.

Et par conséquent, on ne peut développer chez l'apprenant le goût et le plaisir de lire qu'en lui présentant

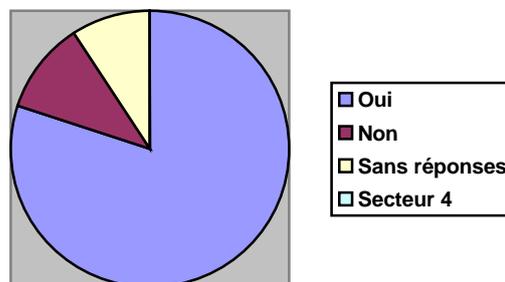
« Des thématiques à caractère sociétal, inhérentes à la vie moderne et à sa complexité multiforme, [qui] peuvent, en plus de l'intérêt et de la motivation qu'elles peuvent susciter chez les élèves, eu égard à leur actualité heureuse ou dramatique voire tragique, constituer un investissement pédagogique très important »¹⁰⁴.

Item 20 : Evaluations

- Prévisions antérieures aux activités



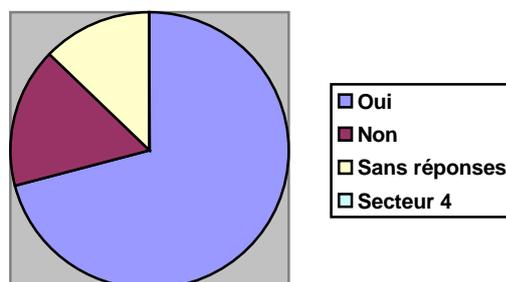
- Prévisions postérieures aux activités



¹⁰³ Jolibert.J, Gloton.R., *Le pouvoir de lire*, Paris, éd Casterman, 1975, p. 70.

¹⁰⁴ Référentiel des programmes, p. 19.

- Impact sur la progression



L'évaluation pédagogique telle qu'elle a toujours été appliquée, est fondée sur la notation/sanction. Son objectif n'est pas toujours évident, ni aux yeux de l'enseignant, ni aux yeux de l'apprenant. Cette évaluation se caractérise par la primauté de l'activité de contrôle au détriment de la fonction de régulation. La pratique de l'évaluation, telle qu'elle a toujours été conçue, se préoccupe surtout d'estimer l'acquisition des savoirs enseignés entraînant nécessairement une division au sein de la classe entre bons et mauvais apprenants. L'évaluation sommative est privilégiée au détriment d'une évaluation de suivi et de régulation. Aujourd'hui :

« ...il s'agit de rompre avec la conception traditionnelle de l'évaluation sanction résumée dans une note dont la lisibilité n'est souvent pas évidente et de la remplacer par une évaluation intégrée au processus d'apprentissage, servant de révélateur des progrès accomplis ou des lacunes perturbant la progression des apprentissages, et appelant une action immédiate et approprié »¹⁰⁵.

L'évaluation va, dès lors, être ramenée à deux fonctions : Une fonction formative et une fonction sommative :

- La première aura une fonction de régulation et de contrôle qui permettra à l'élève de comprendre ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Elle installera chez lui des stratégies d'apprentissage qui vont l'aider dans l'acquisition de savoirs,

¹⁰⁵ Référentiel des programmes, p. 17.

savoirs-faire et savoir-être. Quant à l'enseignant, elle va l'aider à adapter son enseignement selon le niveau et les besoins de ses apprenants.

- La deuxième aura une fonction de reconnaissance du niveau d'acquisition des compétences. Elle servira à avoir des informations précises sur les performances des apprenants, sur l'efficacité des programmes et sur les méthodes utilisées.

L'évaluation telle qu'elle est conçue avec les nouveaux programmes se met au service de l'apprentissage :

« L'articulation entre ces deux fonctions, les types d'évaluation qu'elles impliquent et les moments où elles s'appliquent doit constituer un objectif majeur pour cimenter l'unité de l'acte pédagogique et éviter coûte que coûte la désarticulation qui caractérise actuellement les différents moments de son déroulement »¹⁰⁶.

Notez bien qu'à aucun moment, dans le « *Référentiel des programmes* », on ne parle d'évaluation diagnostique. Pourtant c'est d'elle qu'il s'agit en premier lieu puis que c'est elle qui « *permettra de connaître les apprenants dans leur niveau pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer* »¹⁰⁷.

49% des enseignants savent qu'une évaluation doit être faite avant le lancement des activités. 35% ont répondu par la négative, alors que 16% ont préféré ne pas répondre. Malheureusement, la question telle qu'elle a été posée ne nous permet nullement de savoir si ces enseignants qui ont répondu positivement la pratiquent réellement. Quant aux autres, ils devraient savoir que « *Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu, par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats* »¹⁰⁸. Nous remarquons que dans le manuel de 1^{ère} AS lettres, l'évaluation diagnostique apparaît avant chaque projet pédagogique. En effet, il est présenté aux apprenants, avant d'entamer le projet, « *une situation- problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions* »¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Référentiel des programmes, p. 56.

¹⁰⁷ Programme de 1^{ère} AS de français, p. 27.

¹⁰⁸ Ibidem.

¹⁰⁹ Ibidem.

Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'évaluation peut avoir un impact sur la progression dans l'apprentissage. C'est en tout cas l'avis de 71% d'enseignants interrogés. Il s'agit ici de l'évaluation formative qui cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée. Cette évaluation

« ...gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation »¹¹⁰.

L'évaluation, aujourd'hui, doit se faire dans une perspective interculturelle, intégrant à ses objectifs l'évaluation des aptitudes et capacités des apprenants. L'évaluation de l'aptitude à entrer en contact avec autrui et à établir un comportement positif par rapport à cet Autre.

Toutes les compétences à installer chez les apprenants de 1^{ère} AS, (compétences de lecture, compétence de production à l'écrit, compétence de production à l'oral), requièrent de ces derniers la mobilisation de leurs savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est dans tous les cas, les mettre dans un rapport à l'Autre, les poussant à une réflexion sur l'identité/ altérité. C'est, à notre avis, à travers ce rapport que doit se positionner l'évaluation de l'apprentissage d'une langue étrangère.

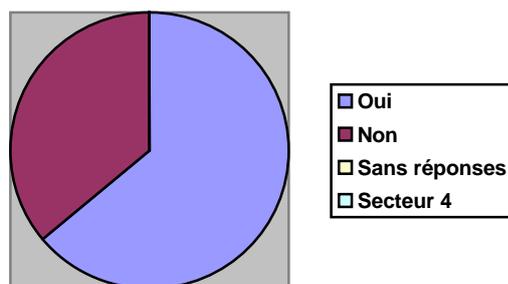
2.2. Enquête auprès des apprenants

- 1- NSP=Niveau scolaire du père
- 2- NSM= Niveau scolaire de la mère
- 3- PFM= Parlez vous français à la maison ?
- 4- Avec qui ?

¹¹⁰ Ibidem.

Les quatre premières questions nous permettaient d'établir des corrélations entre le niveau intellectuel des parents et les performances de leurs enfants en langue française ainsi que leurs représentations vis-à-vis de cette langue.

Item 6 :Lisez vous des livres en français :



64% des élèves interrogés disent qu'ils ont un réel penchant pour la lecture, contre 36% qui s'en détournent complètement.

Ces résultats vont à l'encontre des réponses données par les enseignants. En effet, 82% de ces derniers ont affirmé que leurs élèves ne lisaient jamais de livres en langue française. Il se pourrait que la vision qu'ont les enseignants de la lecture et de l'acte de lire n'est pas la même que celle de leurs élèves.

La lecture est un acte unique mais qui a plusieurs fonctions : un devoir scolaire, une activité culturellement valorisée, et une activité lucrative. Les réponses des élèves montrent l'importance accordée aux deux dernières activités : accroître sa culture générale et le plaisir de lire. Le plaisir de rencontrer l'Autre et de se projeter dans le monde de l'Autre. A côté de cela, le souci d'améliorer ses compétences linguistiques en langue française pousse ces jeunes à s'intéresser à la lecture.

Nous pensons que la maîtrise de la lecture en tant que technique ne peut être délogée de toute dimension culturelle. En effet, c'est la lecture qui va permettre à l'apprenant d'accéder à la culture de l'Autre. Les textes proposés dans le manuel doivent permettre à l'apprenant de passer d'une technique à une compétence de lecture spécifique (littéraire, scientifique...). La lecture, à partir du moment où elle permet à l'apprenant de prendre connaissance du contenu d'un texte écrit permet à celui-ci d'établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, d'élaborer des

hypothèses, de confirmer ou de réfuter celles-ci et ainsi de partager avec l'Autre certains traits culturels. Il est indéniable que la lecture est le moyen le plus sûr pour aller vers l'Autre et construire une culture commune. La lecture-plaisir dont parlent les élèves permet à ces derniers d'acquérir des références culturelles mais aussi de les former à la lecture scientifique et littéraire que préconise l'École.

Aujourd'hui, le cri d'alarme que poussent les enseignants quant à l'apprentissage et la pratique de la lecture montre que ce problème est au cœur de leurs préoccupations pédagogiques. Les résultats de l'enquête montre que les 36% d'élèves qui ne lisent pas le font par manque de temps, manque de motivation, paresse ou par découragement lorsqu'ils lisent mal. La lecture ici est considérée comme synonyme de contrainte et d'efforts. Elle devient tout le contraire de ce qui a été dit précédemment, à savoir, synonyme de valorisation intellectuelle et de plaisir. Mais ce qu'il faudrait savoir, c'est que :

« A chaque fois, la modification des formes et des supports qui transmettent l'écrit s'accompagne d'une évolution du rapport à la lecture. La découverte et l'expansion récente du texte électronique constitue un de ces grands changements. On peut donc se demander si la « crise » actuelle de la lecture ne constitue pas plutôt une troisième « révolution de la lecture » »¹¹¹.

La crise de lecture, s'il y a crise, est étroitement liée aux transformations que subit le monde :

« L'enfant algérien baigne déjà dans un univers de sons et d'images véhiculés par les nouvelles technologies de la communication ; ces dernières participent, de fait, à la structuration de son imaginaire et de son inconscient »¹¹².

La mission essentielle de l'école s'est toujours confondue avec l'apprentissage de la lecture mais aujourd'hui :

¹¹¹ Bellégo S., *Enquête sur les jeunes et la lecture*, 2 septembre 2005, In etudiants.scienceducation.info/1-Enquetes-sur-les-jeunes-et-la.html consulté le 20 /11/2007.

¹¹² Référentiel des programmes, p. 12.

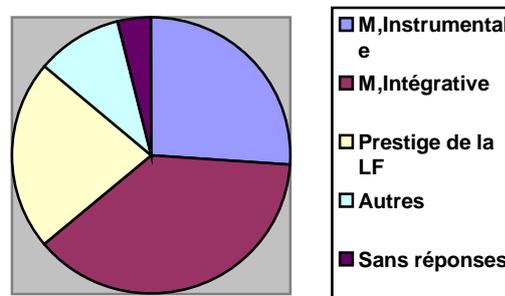
« si instruire consiste à faire en sorte que l'individu s'adapte à son environnement et s'épanouisse, le seul fait de savoir lire, écrire et compter ne suffit plus »¹¹³.

A côté de cela, la mission de l'enseignant dans la découverte par l'élève de la lecture-plaisir est très importante. 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 pour [...] faire découvrir la lecture « plaisir » »¹¹⁴.

Item 7 : A votre avis, est il important d'apprendre la langue française ? Pourquoi ?

- 1- Motivation instrumentale = 13
- 2- Motivation intégrative = 19
- 3- Prestige de la langue française = 11
- 4- Autres = 5
- 5- Sans réponse = 2



Face à une telle question, il fallait s'attendre à ce que tous les élèves répondent par l'affirmative : qui ne voudrait pas connaître une langue étrangère ? Mais ce qu'il était intéressant de connaître, c'était la motivation cachée derrière la réponse. L'analyse des résultats nous a permis de dégager deux motifs essentiels :

¹¹³ Idem, p. 13.

¹¹⁴ Ibidem.

- Une motivation intégrative définie comme étant :

« le désir d'apprendre une seconde langue pour s'intégrer à un groupe parlant cette langue pour les contacts avec les gens et la culture »¹¹⁵.

38% des élèves sont concernés. En effet, ces derniers définissent l'apprentissage de la langue française dans le seul rapport à l'Autre. Le besoin de communiquer avec l'Autre, le besoin de découvrir une autre culture, Le besoin d'aller vers l'Autre, de le rencontrer dans sa culture, pousse l'apprenant à vouloir apprendre la langue française.

- Une motivation instrumentale définie comme étant

« ...le désir d'apprentissage d'une langue étrangère qui est motivé par des raisons pratiques tel que l'obtention d'un emploi »¹¹⁶

22% des élèves interrogés sont concernés par cette dernière. Pour ces derniers, l'apprentissage de la langue française leur permettra de réussir à l'université, puisque le français y est la langue médium de toutes les matières scientifiques, elle leur permettra aussi d'améliorer leur culture générale et d'assurer leur avenir professionnel. Elle les autorisera aussi à aller finir leurs études en France.

A côté de cela, le prestige de la langue française en tant que langue internationale occupant une place privilégiée dans le monde, reste un facteur motivant pour son apprentissage. A cet égard 22% des élèves interrogés veulent apprendre la langue française parce que c'est « *la langue du pays de la science et de la médecine* » et c'est une « *langue internationale* ». Le fait qu'elle ait une « *une place très importante dans le monde* » et qu'elle soit « *beaucoup parlée dans le monde* »¹¹⁷ est aussi, pour eux, un facteur stimulant. Aujourd'hui, la langue française est présente dans l'ensemble des régions du monde. Ceci, grâce, en premier au développement géographique qu'a connu la France au 19e siècle. A côté de cela, cette langue a un statut assez important dans certaines organisations internationales comme l'ONU et les institutions

¹¹⁵ « *Apprendre une langue seconde* », In enfantsbilingues.ifrance.com/seconde/la langue.html -.

¹¹⁶ Ibidem.

¹¹⁷ Réponses données par les élèves.

européennes. La langue française est aussi la langue de délibération du Tribunal Pénal International et la langue principale de l'Union Africaine. Tout ceci fait d'elle une langue universelle ; raisons pour lesquelles, les élèves algériens veulent l'apprendre.

Item 8 : Associez 5 mots à la France, 5 autres aux habitants de ce pays et 5 autres à la langue française.

Mots caractérisant la France :

Tour Eiffel= 29 ; Paris= 25 ; Champs Elysée =18 ; Marseille= 11 ;Lyon = 9
Nice=2 ; Développée =5 ;Mode=1 ; Démocratie=4 ; Respect et tolérance=1 ;
Zidane=2 ; Liberté=2 ; Belle vie=1 ; Travail=1 ; Victor Hugo=3 ; Sarkozy=3 ; Le
coq=1 ; gastronomie=3 ; Coupe du monde 98= 3 ; Hexagone=1 ; technologie et
sciences=5 ; Europe=3 ; Pays touristique=1 ; Chirac=3 ; Guerre d'Algérie=3 ;
Harraguas=1 ; le Parc des Princes=4 ; Belle=3, Romantisme=1 ; Guerre
d'Allemagne=2 ; Moulin Rouge=1 ;Louis XVI=1 ; De Gaulle=1 ; Catholiques=1 ;
L'Elysée=1 ;Festival de Cannes=1 ; les Alpes=1 ;Humanité=1 ; Emigration=2 ;Ile de
France=5 ;Toulouse=2 ; Espaces verts=1 ; Nancy=2 ; Caen=1

Mots caractérisant les français :

Racistes=20, instruits=20, évolués=10, travailleurs=10, sérieux=6, éduqués=5,
cultivés=5, chics=4, polis=4, civilisés=4, ouverts=3, rusés=3, modernes=3,
libres=3, gentils=2, propres=2, beaux=2, justes=1, râleurs=1, généreux=1
simples=1, romantiques=1, farouches=1, intelligents=3, serviables=1, nationalistes=1,
sociables=1.

Mots caractérisant la langue française :

facile=16, importante=14, Victor Hugo=9, riche=8, compliquée=7,
internationale=5, essentielle et intéressante=6, grammaire/conjugaison=4,
claire=3, étrangère=3, culture=2, bourgeoise=2, moderne=1, ouverte=1,
ennuyeuse=1, Rousseau=1, Jules Verne=1, Molière=1, Napoléon=1, Chirac=1.
Smaïn=1, poésie=1, éloquence=1, vivante=1, académique=1, pratique=1,
francophonie=1, Lamartine=1, belle=1.

La France est d'abord perçue comme un pays touristique. Les apprenants algériens connaissent les principales villes de France ; en outre, tous les plus beaux monuments de Paris sont cités. La *Tour Eiffel* est en premier avant la capitale qui l'abrite et qui vient en deuxième position. Viennent ensuite les *Champs Elysées* en troisième position puis d'autres villes.

Concernant leurs connaissances de la culture française, neuf personnages célèbres ont été nommés. Des personnages politiques d'hier et d'aujourd'hui ainsi que des personnages de lettres. Le personnage célèbre le plus cité est *Victor Hugo*. Vient après, dans l'ordre, *Jacques Chirac*, *Nicolas Sarkozy*, *Napoléon*, *Molière*, *Jules Verne*, *Louis XVII* et *Rousseau*. *Victor Hugo* étant l'un des symboles culturels les plus évident de la littérature française.

Quant à *Zidane*, son succès planétaire fait qu'il soit devenu un médiateur culturel qui relie dans une même représentation, des générations entières de différents horizons et véhiculant différentes cultures. De même, *Smaïn*, reste et restera toujours cet Algérien qui a su s'intégrer dans la société française et qui représente à lui seul la réussite au sens propre du terme.

D'autres éléments culturellement marqués peuvent être signalés ; ainsi nous relevons des termes comme le *Coq gaulois*, emblème du sport français, la mode comme référence au chic parisien tant recherché par les autres nations, la gastronomie qui fait référence à la bonne cuisine française et aux grands cuisiniers français réputés pour leur savoir-faire, le *Moulin Rouge*, ce cabaret mythique, et enfin le *Festival de Cannes*, lieu de rencontres de toutes les célébrités du monde du cinéma.

Cette première étape nous a permis d'évaluer les connaissances des élèves quant à la culture française. Nous devons avouer que certaines réponses nous ont étonnée et impressionnée. Nous ne nous attendions pas à autant d'informations.

La deuxième étape consistait à faire ressortir les clichés et les stéréotypes qu'ont les élèves par rapport à ce pays, à ses ressortissants et à sa langue.

Là encore, nous avons été bien servis. En effet, dans l'esprit des apprenants algériens, la France apparaît comme un pays développé, où règne la démocratie, le respect et la tolérance. Tout le monde est libre de faire ce qu'il veut, tout le monde a du

travail et chacun peut y mener la belle vie. En somme, la France représente pour l'apprenant algérien, l'Eldorado.

Nous avons vu, en effet, à travers l'analyse spécifique du manuel, que les textes proposés à l'apprenant pouvaient véhiculer l'image de cette France paradisiaque, où il fait bon vivre.

A travers la dichotomie pays du tiers monde / pays développé que nous avons retrouvée à travers les textes proposés par le manuel, nous pouvons appuyer cette image de l'Autre dans toute sa dimension valorisante, et casser le rapport à soi et à sa propre identité qui devient un facteur dévalorisant.

Nous estimons que le danger ne réside pas dans le rapport à l'Autre mais il réside dans la façon de percevoir l'Autre comme image valorisante ou dévalorisante. Dans le cas qui nous intéresse, la France apparaît comme le « pays de *Cocagne* ». Quant au citoyen français, il apparaît dans l'ordre des réponses données, comme quelqu'un de raciste mais instruit et cultivé. Il est évolué, travailleur, sérieux et gentil et de plus, très chic, moderne, ouvert, poli et intelligent.

Autant de qualificatifs qui nous installent toujours dans cette image valorisante de l'Autre. Parmi tous ces termes, un seul a une connotation négative : c'est le terme « *raciste* ». Un terme qui revient dans la bouche des apprenants à plusieurs reprises. Un mot qui, à notre sens, est en rapport direct avec la réalité politique et sociale de ces dernières années en France et en liaison avec le problème de l'émigration. Or cette image comme toute image stéréotypée est très réductrice, et le premier souci de tout enseignant de langue étrangère, serait de faire prendre conscience à ses élèves de la relativité de leurs points de vue concernant les autres cultures.

C'est en cela qu'il contribuera à l'installation, chez ses élèves, d'une compétence interculturelle et d'une tolérance.

Ce qui ressort aussi de l'analyse des réponses données par les élèves concernant la langue française, c'est que celle-ci véhicule une culture surtout littéraire à travers les grands auteurs français comme *Victor Hugo*, *Rousseau*, *Lamartine* et *Jules Verne*. Elle possède aussi une dimension politique importante puisque c'est la langue des politiciens comme Napoléon, Chirac et Sarkozy et bien sur, aussi une dimension artistique et sportive véhiculée, entre autres par Smaïn et Zidane.

Beaucoup d'élèves la trouvent facile et claire, alors que d'autres la trouvent compliquée et difficile mais intéressante et importante. Nous pensons que :

« ...le fait d'avoir été considérée comme la langue d'une classe dirigeante où la sur-correction était de mise, n'a pas contribué à donner au français l'image d'une langue commode où la faute est interdite, pression qui nourrit le rejet. Une langue de prestige pourrait être de non-communication »¹¹⁸.

Pourtant, d'une manière générale, la compétence visée par l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère n'est nullement la capacité à utiliser uniquement une langue soutenue en situation scolaire. C'est en tout les cas l'avis de 70% des enseignants interrogés.

Plus que les connaissances linguistiques, l'objectif de cet enseignement/apprentissage, vise surtout, aujourd'hui, la transformation des comportements des élèves, bien que ne soit l'avis que de 14% des enseignants interrogés. Car ce qui pourrait empêcher les élèves de rentrer dans une culture nouvelle, c'est l'incapacité à accepter les différences et à envisager d'autres mondes et d'autres mentalités.

Item 9 : Est-ce que vous aimeriez apprendre quelque chose sur la France ?

– Qu'est ce que vous aimeriez exactement apprendre sur la France ?

Les besoins du public apprenant, devraient, à notre avis, structurer l'enseignement de cette langue. L'apprentissage du français devrait véhiculer dans chaque structure d'enseignement, des éléments de civilisations qui relèvent du besoin de ce public. Tous les textes proposés à l'apprenant dans le manuel scolaire véhiculent deux sortes de cultures. Une culture mondiale et mondialiste, en rapport avec l'environnement, et une culture française savante transmise à travers les textes de grands auteurs français certes mais le plus souvent datant du 19^oS et surtout ne reflétant ni les préoccupations de la jeunesse algérienne, ni même celles de la jeunesse française .

¹¹⁸ Rimbart.E., «*Image, statut et désir de la langue française* », in «*Le français dans le monde* » : la didactique au quotidien, juillet 1995, p. 22.

Or, ce qui ressort de l'analyse des réponses données par l'apprenant, c'est le besoin d'une culture française anthropologique. En effet, ce que veulent les élèves, c'est de connaître véritablement comment les français vivent, quelles sont leurs coutumes, leurs traditions, leur culture, leur façon de penser. Ils veulent aussi avoir quelques idées sur la politique et les lois françaises. A côté de tout cela, beaucoup d'élèves aimeraient avoir une idée sur l'histoire de cette nation, connaître sa géographie et ses monuments historiques. Des besoins tout à fait légitimes puisque :

« 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 »¹¹⁹.

Notons aussi, le souci interculturel de certains élèves qui voudraient avoir une idée sur la relation qu'entretiennent entre eux les français et les maghrébins de France. Ils voudraient savoir comment ces derniers sont perçus par les autochtones et donc nécessairement comment ils nous perçoivent, nous en tant qu'algériens.

– Pourquoi ?

Les réponses données par les élèves dans la deuxième partie de la question sont, à notre sens très révélatrices. Ces apprenants, veulent connaître la France parce qu'elle est proche de leur pays d'abord, ensuite parce que beaucoup d'entre eux comptent partir en France finir leurs études, d'autres veulent aller visiter ce pays, et enfin certains désirent simplement améliorer leurs connaissances de ce pays et perfectionner leur culture générale :

« L'inter-relation de la langue et de la culture, depuis longtemps reconnue par les ethnologues et les anthropologues, est considérée désormais comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante. Il ne

¹¹⁹ Référentiel des programmes, p. 13.

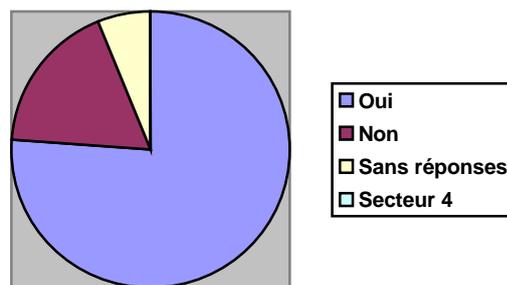
s'agit plus de juxtaposition des apprentissages, mais de complémentarité »¹²⁰.

Cette inter-relation peut se faire à travers l'étude de l'histoire du pays, de sa géographie, de sa société et de sa littérature...Mais il faudrait prendre conscience aussi, que « *pour appréhender une culture, [il nous faut] tenir compte des transformations politiques et sociales* »¹²¹. L'internationalisation de la vie, a fait que les sociétés bougent, entrent en contact et se transforment. C'est pour cela que

« ...les langues et les cultures changent, car elles sont immergés dans les turbulences de l'histoire. Afin d'assurer leur fonction d'orientation, elles doivent intégrer le changement »¹²².

C'est en cela que l'enseignement de la langue étrangère en général, et celui de la langue française en particulier devient porte parole de ces transformations qu'a subi et que subit la société française, comme tout autre société, avec son flux de migrations, la légitimation de nouvelles nationalités et les revendications identitaire.

Item 10 : *Est-ce que vous aimeriez apprendre quelque chose sur les gens de ce pays ?*



¹²⁰ Abdellah.Pretceille.M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, PUF (3^{ème} édition) 2004, p. 170.

¹²¹ Idem p. 171.

¹²² Warnier JP., *La mondialisation de la culture*, Paris, la découverte (2^{ème} édition), 2004 p. 13.

- *Qu'est ce que vous aimeriez exactement apprendre sur les gens de ce pays ?*

Les apprenants, dans leurs différentes réponses, conçoivent le rapport à la langue française à travers un rapport à l'Autre dans sa dimension anthropologique. Ce qu'ils veulent véritablement apprendre sur les gens de ce pays, c'est leur mode de vie, leurs coutumes, leurs traditions, leur mode de penser, leur façon de vivre, leurs sentiments par rapport aux étrangers. En somme leurs agissements en tant que comportements sociaux ou plus simplement leur culture tradition car :

« il n'existe aucune culture-tradition qui ne soit rattachée à une société donnée, historiquement et géographiquement située. 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 »¹²³.

Par ailleurs, certaines réponses nous montrent le souci qu'ont certains apprenants face au regard de l'Autre. En effet, il semble leur primordial de savoir comment ce dernier les voit et les perçoit. Ce genre de réponse donnée par les apprenants, n'est pas spécifique à cette question, mais nous la retrouvons comme réponse à plusieurs de nos questions posées. Nous pensons que le désir de se valoriser par rapport à l'Autre et de valoriser sa culture, pousse l'apprenant à chercher son image dans le regard de cet autre. L'élève veut absolument se valoriser par rapport à des stéréotypes qu'il a lui-même inventés et créé de la culture de l'Autre et de sa propre culture. « *Pourquoi ils sont beaucoup plus intelligents que nous et pourquoi ils réussissent ?* » est un exemple de réponse stéréotypée donnée par l'apprenant. A cet égard, nous adhérons pleinement à la réflexion de Dominique Groux qui affirme que

«...c'est d'abord à la construction de son identité que l'individu doit s'attacher, mais il ne s'agit pas seulement de son identité culturelle. C'est à une réflexion sur ses valeurs, sur ses croyances sur son « humanité » que

¹²³ Idem., p.0 6.

l'homme doit se livrer. Ce n'est que lors- -qu'il aura clarifié ces éléments qu'il pourra avoir une relation constructive avec l'Autre »¹²⁴.

○ **Pourquoi ?**

La diversité des réponses données par les élèves interrogés, montre la diversité de leurs points de vue. La curiosité de ces jeunes personnes vis-à-vis de la langue française et des français, trouve toujours sa légitimité dans le désir de « *la connaissance de l'Autre [mais] à travers une réflexion sur l'identité-altérité »¹²⁵.*

Ainsi, des réponses comme « *Pour savoir parler avec eux, de ne pas être nul devant eux et de me sentir fière d'être algérienne »* ou encore « *Pour dire la même chose aux gens de mon pays »*, ou encore « *Pour faire la différence entre les algériens et les français »* et aussi « *Parce qu'ils ont vraiment confiance en eux et c'est ce que j'aime. Je voudrais être comme eux pour pouvoir aider mon pays »*, pour ne citer que ceux là, qui nous semblent assez révélatrices.

En effet, dans la majorité de leurs réponses, les élèves puisent dans cette vision, valorisante qu'ils ont de la France et des Français soit dans un souci de se valoriser , soit dans le souci de s'identifier à eux.

Apprendre la langue française est aussi, pour eux, le moyen de communiquer avec les natifs de cette langue, de les comprendre, de comprendre leur mentalité et leur vision des choses. La langue devient à ce moment un espace de rencontre.

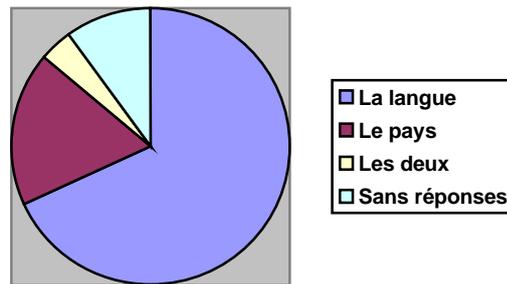
Item 11 : Travaillez-vous avec son enseignant :

1-sur la langue ?

2-sur le pays ?

¹²⁴ 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.

¹²⁵ Programme de langue française 1^{ère} AS, p. 4.



○ *Comment ?*

68% des élèves interrogés affirment qu'ils travaillent en classe de langue beaucoup plus sur la langue que sur le pays. A côté, 33% des enseignants interrogés disent viser surtout les connaissances linguistiques. Les documents officiels déclarent que

« Les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline. Elles doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et faire l'objet d'une attention particulière dans les bilans pédagogiques périodiques »¹²⁶

A côté de cela, ils disent aussi que *« les programmes éducatifs doivent inscrire, au nombre de leurs objectifs, l'information objective sur les cultures [et] les civilisations »¹²⁷*.

Toujours d'après les textes officiels, l'enseignement de la langue française permet à l'apprenant *« l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs »¹²⁸*. Or, un outil de communication fait référence à une compétence de communication et, pour réaliser des tâches de communication, l'utilisateur de la langue doit s'exprimer à travers des activités langagières communicatives comme converser, dialoguer et correspondre. Or *« pour se conduire en locuteur, scripteur, auditeur ou lecteur, l'apprenant doit être capable de mener à bien*

¹²⁶ Référentiel des programmes p. 51.

¹²⁷ Idem, p. 11.

¹²⁸ Programme de 1^{ère} AS, p. 5.

une suite d'activités exigeant des aptitudes »¹²⁹. Ces activités sont dans l'ordre : parler, écrire, écouter et lire. Autrement dit : expression orale/expression écrite, compréhension orale/ compréhension écrite. Cependant, pour parler, il faut que l'élève sache formuler et prononcer un énoncé, ce qui requiert des aptitudes linguistiques et phonétiques. De même pour écrire, l'apprenant doit être capable de formuler aussi le message. Pour écouter, l'apprenant doit être capable, entre autres d'identifier le message linguistique ce qui requiert aussi des aptitudes linguistiques ; et enfin pour lire, l'apprenant doit, pareillement être capable d'identifier le message. Par conséquent dans les quatre compétences, les aptitudes linguistiques sont nécessaires et même indispensables pour une bonne compréhension du message D'où leur très grande importance. Travailler les compétences linguistiques en classe de langue, passe nécessairement, d'après les réponses données, par des exercices de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire et d'orthographe. Un apprentissage qui reste assez traditionnel puisque cet enseignement des structures morpho - syntaxiques et lexicales a longtemps été privilégié.

Les éléments formels de la langue sont mis en avant au détriment du sens qu'elles véhiculent. Or avec l'avènement de l'approche communicative, puis aujourd'hui de l'approche actionnelle, la communication orale et écrite est davantage privilégiée. Le souci des enseignants aujourd'hui, devrait être en plus de l'appropriation de ces points de grammaire et de syntaxe, « *le réemploi en situation, visant à l'acquisition d'une réelle compétence de communication* »¹³⁰. Or à la suite des réponses données par les élèves et les enseignants, nous remarquons que ces derniers préfèrent enraciner en premier chez leurs apprenants, de solides bases grammaticales et lexicales sur lesquelles celui-ci agencera ses compétences communicatives.

Nous partons du postulat selon lequel, l'apprenant, pour réaliser des tâches communicatives, a besoin de structures grammaticales. Mais nous continuons en disant que la compétence linguistique, à elle seule, n'est pas suffisante pour l'apprentissage d'une langue. Un enseignement communicatif des langues avantage les besoins linguistiques, communicatifs mais aussi culturels exprimés par l'apprenant. Parmi les

¹²⁹ Cadre européen commun de références, p. 73.

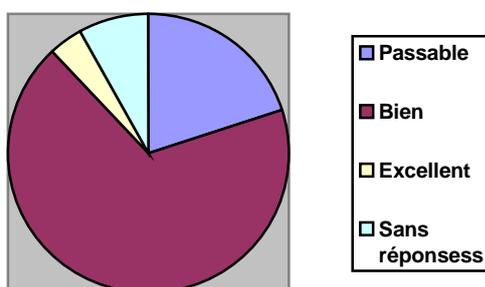
¹³⁰ Tagliante C., *La classe de langue*, Paris, Clé international, 1994, p. 150.

composantes de la compétence de communication, nous trouvons la composante socio-linguistique. A cet effet, Christine Tagliante reconnaît que :

« pour communiquer, connaître les règles, le vocabulaire et les structures grammaticales, c'est bien. Savoir les utiliser à bon escient, selon la situation de communication dans laquelle on se trouve, c'est mieux »¹³¹.

Or pour savoir communiquer, il d'abord reconnaître la situation de communication qui permettra à l'apprenant d'utiliser les phrases et les formules appropriées à cette situation. Cette reconnaissance passe nécessairement par savoir qui parle ? à qui ? où ? Comment ? et pourquoi ? Nous affirmons avec Christine Tagliante que *« cette reconnaissance est culturelle. Elle est liée au vécu quotidien de l'étranger dont on apprend la langue »¹³²*. D'où l'importance d'un apprentissage culturel anthropologique centré sur le pays de la langue enseignée.

Item 12 : Comment trouvez vous votre manuel de français ?



Item 13 : Qu'est ce que vous aimeriez y trouver ?

68% des élèves trouvent que leur manuel de 1^{ère} AS est « bien » contre 20% qui le trouvent passable. Concernant les enseignants interrogés, nous nous rappelons que 46% d'entre eux émettaient un avis négatif à l'encontre de ce manuel et 39% le trouvaient non fonctionnel.

¹³¹ Idem p.36.

¹³² Ibidem.

Concernant les attentes des élèves par rapport à ce manuel, elles sont nombreuses, mais beaucoup d'entre elles concernent les informations sur la société française. Les élèves ressentent cela comme un manque et se sentent frustrés par rapport à cela. Ce qu'ils aimeraient avoir ce sont des textes qui concernent :

« *les traditions et les coutumes des français* », *des textes qui concernent* « *L'histoire de la langue française* », « *Beaucoup de textes sur la société en France* », « *Des textes qui parlent sur la nature de ce pays et sur ses traditions* », ce qui leur tient à cœur c'est « *de connaître leur vie quotidienne* »¹³³

La classe de langue est définie par Geneviève Zarate comme « *un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation* »¹³⁴. A cet effet, le manuel scolaire doit montrer d'une manière évidente, cette relation, conformément aux instructions des textes officiels et aux grands desseins de la politique éducative de notre pays, nous ajouterons à cela, conformément aussi aux besoins des élèves. Ces derniers, d'après leurs réponses veulent avoir plus d'informations sur la société française, sur leur façon de vivre, ils veulent voir des photos de la Tour Eiffel dans leur manuel, des textes sur l'histoire de France. Cependant, dans le manuel actuel, rien de tout cela n'est transcrit.

Il est vrai que dans ce livre, la culture de l'Autre qui est mise, l'est en sous-entendue, développée, mais à travers des textes de vulgarisation scientifiques développant, certes, des thèmes d'actualité comme stipulé dans les programmes et des textes de grands auteurs classiques français mais ne répondant nullement aux besoins des apprenants qui restent assez simples car en rapport avec leur désir de connaître l'Autre, mais dans sa dimension anthropologique moderne.

Un manuel de français langue étrangère est censé constituer une source d'apprentissage de la société de la langue cible et de ses institutions, or le manuel de 1^{ère} AS, ne fait aucune référence à ce type de connaissances. Aucun trait concernant les français n'est mis en avant, Pas d'emblèmes nationaux français, rien sur les modes de

¹³³ Réponses données par les élèves.

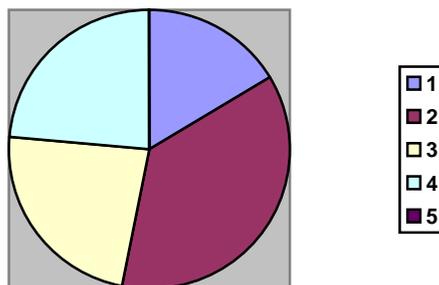
¹³⁴ Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1995, p.11.

vie, ni sur les repères familiaux ni sur les fêtes religieuses et rien non plus sur la diversité des groupes sociaux qui composent cette société. Certains élèves interrogés à propos de la représentation qu'ils avaient de la France, ont parlé d'immigration et d'émigrés ; cependant cette représentation, ils ne la retrouvent pas dans les textes proposés dans le manuel. Aucun document ne parle de la diversité ethnique et culturelle qui caractérise la société française. Tout ce qu'on retrouve, ce sont principalement des textes qui présentent des sociétés industrielles, soucieuses de l'environnement et de l'espace urbain. Des sociétés qui, bien qu'elles mettent à plat tous les effets négatifs de l'industrialisation, célèbrent la modernité. Or la modernité s'inscrit d'abord dans la transformation des mentalités, dans la transformation des sociétés et dans leur diversité. Les problèmes et les constructions identitaires auxquels est confrontée la société française, le sentiment de rejet de la part des français de souche qu'éprouvent certains français d'origine étrangère, les problèmes de l'immigration..., sont autant de sujets qui pourraient intéresser l'apprenant algérien car ce sont des thèmes qui reflètent une réalité et un malaise social qui n'est pas propre à la société française, mais qui pourrait être un lieu de rencontre et d'échange entre deux sociétés qui partagent beaucoup mais qui ont du mal à se retrouver. Un lieu où l'interculturel prend le pas sur le culturel.

Item 14 : *Quels sont les domaines que vous aimeriez traiter avec votre enseignant en cours de français :*

- 1- Géographie du pays concerné.
- 2- Vie quotidienne dans le pays concerné (fête, traditions, coutumes, habitudes culinaires, loisirs...).
- 3- Histoire du pays concerné
- 4- Actualité du pays concerné
- 5- Autres.

Fréquences des réponses données par les élèves
1=14rép/ 2= 31rép/ 3= 20 rép./4= 20rép/ 5=0rép



Les résultats de l'enquête et les pourcentages retenus, parlent d'eux même. Le plus gros pourcentage concerne le désir des élèves à traiter avec leurs enseignants des sujets relatifs à la vie quotidienne des français. Viennent en deuxième position l'actualité (sociale et politique) et l'histoire du pays concerné. Les élèves, ici, ne font que reprendre, sans le savoir, ce qui a déjà été dit dans le programme de 1^{ère} AS. En effet, il est stipulé qu' « *une langue maîtrisée est le moyen le plus objectif de la connaissance de l'Autre* »¹³⁵. Or pour maîtriser une langue, l'enfant doit combler deux sortes de besoins : un besoin d'apprentissage relatif à sa motivation dans l'apprentissage de cette langue, et un besoin culturel relatif à tout ce qui a trait aux valeurs sociales et morales de la société dans laquelle est parlée cette langue. L'assouvissement de ces deux besoins nous paraît une condition sine qua non à la maîtrise d'une langue : aujourd'hui, l'enseignement d'une langue étrangère, doit permettre aux apprenants une

«... 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 »¹³⁶.

Pour que cela soit possible, il nous faut agir en amont et en aval sur les représentations stéréotypées des élèves. Des représentations très réductrices quant à l'image que l'on pourrait avoir de l'Autre.

¹³⁵ Programme de 1^{ère} AS p. 4.

¹³⁶ Idem, p. 5

Chapitre II

Vers un enseignement culturel

Plus complet

Les langues font aujourd'hui partie de notre vie, parce que notre avenir s'est élargi au globe, à la « planète-communication » et que nous sommes en contact constant et incessant avec des cultures et des langues étrangères. Il devient impératif, dans ce « Village global » d'aujourd'hui, de maîtriser d'autres langues que la sienne. De par la mondialisation et les regroupements régionaux, le concept restreint de nationalité est de plus en plus battu en brèche et nous devenons bon gré malgré des citoyens du monde, et puisque l'Ecole doit préparer les hommes de demain, et même d'après demain, ce qu'il faudrait savoir aussi, c'est « *quel type de citoyen, l'école veut et doit former* »¹³⁷. Aujourd'hui, pour l'Ecole algérienne :

« l'éducation des enfants devra tendre à la formation des citoyens de demain, non pour en faire seulement les hommes d'un pays ou d'une nation, mais pour que l'Homme du troisième millénaire soit un «citoyen du

¹³⁷ Abdellah Pretceille. M., *L'éducation interculturelle*, Paris, éd. PUF, 2004 (2^{ème} édition) p.81.

monde », fort de ses valeurs et de son identité culturelle nationale, mais bien imprégné des valeurs universelles »¹³⁸.

Donc, c'est à une éducation globale visant à faire acquérir aux élèves un savoir-être et un savoir vivre ensemble que l'Ecole algérienne tend ; or cela ne peut se faire sans l'apprentissage des langues étrangères qui :

« doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, d'assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur »¹³⁹.

Deux objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie : un objectif instrumental et un autre interculturel. Pourquoi nous parlons d'interculturel ? Car il n'est pas demandé à l'enseignant de faire connaître une culture étrangère à l'élève, mais de l'éveiller à la différence culturelle par une éducation à l'Autre. Le mot «s'ouvrir », n'est pas mis ici fortuitement, mais connote tout ce qui est intercommunication, inter échange et ouverture sur l'Autre.

1. Valorisation/dévalorisation de la culture de l'Autre

Notre objectif dans cette partie, est de montrer, d'une façon succincte, comment à travers l'analyse du manuel et l'analyse des résultats de l'enquête, nous sommes arrivées à la conclusion selon laquelle la culture de l'Autre est valorisé au détriment de la culture de l'apprenant. Notre visée n'est pas de reprendre ce que nous avons dit dans l'analyse du manuel ou dans celle du questionnaire, mais plutôt de reprendre certains éléments qui nous ont apparus importants.

Parmi les objectifs et les finalités du système éducatif, la valorisation de l'héritage civilisationnel que véhiculent les langues nationales est mis en avant. A côté, les programmes éducatifs algériens, doivent concrétiser la prise de conscience

¹³⁸ Référentiel des programmes p.49.

¹³⁹ Idem p.53.

identitaire et la consolidation des valeurs de l'héritage culturel et civilisationnel de la Nation algérienne. Il s'agit de renforcer chez les élèves « *le sentiment d'appartenance à une nation et à une civilisation plusieurs fois millénaire* »¹⁴⁰. Cependant, l'analyse des textes du manuel ainsi que les réponses données par les élèves lors de l'enquête, jettent un regard assez négatif sur la société algérienne. En effet, le choix des textes véhiculent malgré eux peut être, une image dévalorisante des pays du tiers monde parmi lesquels se trouve l'Algérie.

Concernant ces pays, nous avons relevé des termes assez forts qui révèlent un véritable malaise que vivent les populations de ces régions. Des termes dévalorisants comme : *misère, sous-alimentation, bidonvilles, favelas, démunis, pauvres, famine*, ...qui ne mettent pas du tout en avant une quelconque qualité de l'identité nationale de l'élève algérien. Quant à une certaine valorisation de la culture locale, elle est inexistante. Comme l'a fait remarqué G. Zarate :

«...les règles d'écriture de la dévalorisation ne sont jamais explicitement codifiées : elles constituent plutôt un tabou et c'est plutôt à travers les procédés de valorisation de la culture de l'élève que les effets de dévalorisation de la culture étrangère sont à appréhender »¹⁴¹.

Dans le cas qui nous intéresse, c'est le processus inverse qui a lieu. La valorisation de la culture de l'Autre passe à travers des textes qui vantent les mérites de la civilisation européenne sur les autres civilisations, à travers des termes valorisants comme: *développés, civilisés, moderne, croissance, essor...* qui qualifient, dans le manuel ces pays-là et entraîne inévitablement la dévalorisation de la culture locale, une dévalorisation bien sentie (ou plutôt ressentie) par les apprenants. En effet, à travers leurs réponses lors de l'enquête, nous sentons un véritable complexe d'infériorité au regard de l'Autre, principalement, le Français. Ce dernier, dans leurs réponses, possède toutes les qualités existantes. Sa langue véhiculant une véritable culture ancestrale, c'est l'héritier d'une grande civilisation, une civilisation rendue célèbre grâce aux

¹⁴⁰ Référentiel des programmes p. 36.

¹⁴¹ Zarate.G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, éd Didier, Paris,1995, p.12.

grands hommes qui ont fait l'Histoire de cette nation. Des hommes comme Bonaparte, Louis XVI, Molière, Rousseau, Voltaire, Hugo...¹⁴².

Si déjà le manuel renvoie cette image négative de la nation et de la culture algérienne, il n'y a pas à s'étonner que l'élève en soit influencé jusqu'à avoir honte de son drapeau

Aucune indication d'ordre culturel n'est donnée à propos de ce produit dans le discours officiel. Pourtant, c'est à travers les instructions officielles que le Ministère de l'Education Nationale devrait et doit donner aux concepteurs de manuels scolaires, ce besoin de valorisation de la culture locale.

G.Zarate, donne à titre d'exemple, les directives du gouvernement du Québec adressées aux auteurs de manuels souhaitant bénéficier d'une diffusion de leurs ouvrages dans les établissements scolaires. Le caractère culturel est ainsi résumé :

« Parce qu'il est un produit culturel, aussi parce qu'il a pour fonction de transmettre une partie de la culture, le matériel est porteur d'un discours valoriel sur la réalité. Le choix des textes, des illustrations, des exemples, du langage, des arguments employés reflète toujours un ensemble de valeurs, de croyances, d'opinions, de perceptions propres à la culture de l'auteur du manuel »¹⁴³.

Dans le *Référentiel des programmes algériens*, bien que l'accent soit mis sur les valeurs sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale, rien n'est indiqué quant à l'importance du manuel scolaire dans la valorisation de la culture locale. Il faut dire aussi que rien n'est indiqué concernant la valorisation de la culture étrangère non plus. Le manuel, dans les instructions officielles,

« reste [uniquement] un outil indispensable pour la plupart des disciplines à caractère scolaire, Les technologies de l'édition permettant de lui garantir une présentation à la fois attrayante et hautement pédagogique, c'est donc à une nouvelle génération de manuels qu'il faut tendre »¹⁴⁴.

¹⁴² Voir résultats de l'enquête des apprenants.

¹⁴³ « Directives du gouvernement du Québec » p. 04 In Zarate.G *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Ed Didier, Paris, 1995, p. 12.

¹⁴⁴ Référentiel des programmes, p. 7.

L'Algérie en fait est très peu citée dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS. Quant elle l'est, c'est à travers des auteurs français qui en font une description très subjective. Cette description est tantôt nostalgique de « l'Algérie française », tantôt dépréciative, tantôt ironique et tantôt campagnarde : « *Alger qui sent la chèvre et la fleur du jasmin* »¹⁴⁵.

D'une manière très implicite, la description de l'Algérie se fait, à travers la description des pays du Tiers monde. En effet, comme nous l'avons déjà dit, le premier texte du manuel situe politiquement l'Algérie par rapport aux autres pays du monde. Les textes qui suivent ne sont, presque, que comparaison entre pays développés et pays du tiers monde.

Reste à l'enseignant de trouver les bonnes stratégies pour amener les élèves à amorcer une véritable réflexion sur leur propre culture et sur celle de l'Autre.

2. Augmenter et affiner les connaissances culturelles des élèves

Puisqu'une langue véhicule nécessairement une culture, il est admis aujourd'hui, que les connaissances culturelles sont indissociables des connaissances et compétences linguistiques. Ces connaissances culturelles acquises en contexte scolaire ou extra scolaire, aideront l'élève à mieux comprendre et à mieux apprécier le pays de la langue enseignée. Dans le cas de l'enseignement / apprentissage de la langue française en Algérie, il s'agit, par le biais de cette langue, de se « *familiariser avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle* »¹⁴⁶

Or pour comprendre une culture, nous avons besoin d'un comportement qui soit dénué de tout préjugé à l'égard des différences culturelles et d'une faculté d'interprétation de ce que l'on voit et ce que l'on entend au cours des interactions avec les personnes. Savoir aller vers l'Autre, avoir une prédisposition à la rencontre et savoir observer et analyser les phénomènes culturels, sont des bases essentielles pour l'acquisition de connaissances culturelles. C'est là où le rôle de l'enseignant est capital.

¹⁴⁵ Texte du manuel scolaire de 1^{ère} AS, p. 55.

¹⁴⁶ Programme, p. 05.

Augmenter et affiner les connaissances culturelles des élèves. Pourquoi et comment ?

Le développement des intérêts politiques et des profils ainsi que des luttes sociales a complètement réorienté les relations communautaires et surtout inter-communautaires en direction d'une action contre l'exclusion et la mise à l'écart.

Augmenter et affiner les connaissances culturelles des élèves, c'est leur permettre de communiquer de façon plus active et plus compétente dans les domaines de leurs intérêts personnels. C'est aussi et surtout, à notre sens, réduire les préjugés et les stéréotypes émis par une société donnée. Les préjugés et les stéréotypes « *apparaissent lorsque la connaissance diminue et que l'affectivité augmente* »¹⁴⁷

Les stéréotypes, définis comme des croyances partagées par les membres d'une communauté ainsi que les préjugés, déterminés comme des attitudes comportant une dimension évaluative à l'égard d'un groupe social donnée, « *ont une influence importante sur nos relations avec les autres peuples, parce qu'ils déterminent la façon dont nous percevons ou nous jugeons les autres* »¹⁴⁸. Martine Abdellah-Pretceille, juge que l'hypothèse selon laquelle le stéréotype et le préjugé, sont les résultats d'une méconnaissance, ne peut être retenue. Elle cite dans son livre A. Rose qui affirme que :

*« l'ignorance en soi ne fait pas naître le préjugé, mais conditionne ou favorise son développement à des degrés divers selon les groupes dont il s'agit »*¹⁴⁹.

Etant un ensemble de croyances et de connaissances, les stéréotypes et les préjugés sont généralement mesurés à l'aide d'un questionnaire. Dans celui que nous avons établi et que nous avons analysé, les résultats obtenus nous ont révélé beaucoup de choses concernant les images et les représentations que se font les élèves de la langue française, de la France et des français. Ces derniers sont dans beaucoup de réponses, nous pensons nécessaire de le rappeler, racistes, travailleurs, polis, beaux, intelligents,

¹⁴⁷ Marandon.S, « *Les images des peuples* », In revue de psychologie des peuples, 1964, 1^{er} trimestre, p.13.

¹⁴⁸ Klineberg. O., « *Recherches sur les stéréotypes* », In revue de psychologie des peuples, 1996, 1^{er} trimestre p.77.

¹⁴⁹ Rose.A : « *L'origine des préjugés* » In, *Le racisme devant la science*, ouvrage collectif, Paris, UNESCO, 1960, p. 435.

civilisés et gentils. Ainsi l'apprenant voit l'Autre avec un œil subjectif, en fonction de lui-même, en fonction de sa propre culture et en fonction des représentations que se font les membres de sa communauté de l'Autre. Le terme « raciste » donné par beaucoup d'élèves pour qualifier le français, apparaît comme « *une croyance, une opinion, une représentation concernant un groupe et ses membres* »¹⁵⁰, c'est un stéréotype. Certains élèves, dans leurs réponses ont avoué qu'ils n'aimaient ni la France, ni les Français. Ces réponses, apparaissent comme une « *attitude adoptée envers les membres du groupe en question* »¹⁵¹, ce sont des préjugés.

Pour l'enseignant, enseigner une culture étrangère, c'est agir sur ces stéréotypes et ces préjugés, en apprenant à l'élève à être plus objectif dans sa vision de l'Autre, objectivité qui va lui apprendre à ne plus voir l'Autre avec le regard déformant et réducteur hérité de sa culture et de sa réalité.

L'enseignant attirera aussi l'attention sur le fait que chaque langue a sa propre vision du monde et que ce qui peut sembler insolite pour notre élève peut ne pas l'être pour l'Autre. Augmenter et affiner les connaissances culturelles des élèves, c'est mettre à jour ce qui peut sembler extravagant dans une culture et l'expliquer à travers des travaux, des tâches communicatives et des documents authentiques.

G. Zarate, propose comme exercice, le repérage, pour un même pays, des variations de la stéréotypie dans le temps, et en fonction des pays où elles sont produites. Elle propose aussi aux enseignants d'établir avec leurs apprenants, « *une cartographie des représentations stéréotypées d'un même pays dans différentes régions du monde* »¹⁵². Ainsi les apprenants algériens verront que les représentations de la France et des Français diffèrent d'un pays à un autre. Toujours selon Zarate, les exercices de sensibilisation au fonctionnement des représentations stéréotypées se construisent dans la confrontation de descriptions divergentes : « *C'est à partir d'un jeu contradictoire de perceptions, souvent spectaculaire, qu'un travail de sensibilisation peut être entamé* »¹⁵³.

¹⁵⁰ Amossy R, Herschberg Pierrot A., *Stéréotypes et clichés*, Armand Colin, 2005 (2^{ème} édition), p.34.

¹⁵¹ Idem.

¹⁵² Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1995, p. 84.

¹⁵³ Idem, p. 88.

Les élèves ne peuvent développer une vision interculturelle que s'ils se débarrassent de leurs idées préconçues qui ne peuvent que nuire à l'apprentissage de la langue française, et ainsi, « *L'éducation interculturelle devient alors un facteur de cohésion sociale* »¹⁵⁴.

Martine Abdellah-Pretceille, définit l'éducation interculturelle en quatre traits :

- a. « *La plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours davantage.*
- b. *Chaque culture à ses spécificités, comme telles représentables*
- c. *Le multiculturalisme est potentiellement une richesse.*
- d. *Il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures, permettant de mettre le multiculturel en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées* »¹⁵⁵.

Aujourd'hui, les programmes éducatifs algériens ont inscrit au nombre de leurs objectifs « *l'information objective sur les cultures,[et] les civilisations* »¹⁵⁶ et l'apprentissage des langues en Algérie, ouvre « *des perspectives intellectuelles et culturelles plus larges par la découverte d'autres sociétés et civilisations* »¹⁵⁷.

¹⁵⁴ Abdellah Pretceille M., *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 2004 (2^{ème} édition) p. 88.

¹⁵⁵ Idem, p. 84.

¹⁵⁶ Référentiel, p. 11.

¹⁵⁷ Idem, p. 53.

Chapitre 3

Développer chez les élèves une compétence interculturelle

L'interculturel est un champ assez récent qui «...doit tendre à développer le dialogue pour parvenir à construire une nouvelle réalité culturelle commune [...], l'interculturel est une tendance actuelle dans le champ de l'éducation et appartient à l'interrelation, à l'interconnaissance, à l'interaction, à l'échange »¹⁵⁸.

Le préfixe « *inter* » montre bien la mise en relation l'interaction entre des personnes et des groupes de personnes. La compétence interculturelle, permet de rencontrer l'Autre dans sa différence, d'essayer de le comprendre et de dépasser les préjugés. Cette interaction ne peut être qu'une richesse quant elle est vécue comme une tentative de dialogue et d'échange. Cela sous-entend le respect mutuel

¹⁵⁸ Jurado M., « *L'image de l'Autre et de la France dans les manuels de français langue étrangère* », In *Pour une éducation à l'altérité*, sous la direction de Dominique Groux, Paris, l'Harmattan 2002, p.97.

1. L'interculturel : une nouvelle vision de l'apprentissage

L'enseignement des langues étrangères en Algérie, a toujours privilégié la composante linguistique (voir les résultats des deux enquêtes) au détriment des autres composantes. Mais ce qui a toujours été surtout négligé c'est la composante sociolinguistique et la composante socioculturelle. Or ces composantes représentent à elles seules, toute la dimension interculturelle de la compétence de communication. Des facteurs sociaux particuliers à notre temps, comme les flux migratoires, le développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'extension exponentielle et le renouvellement du savoir, oblige à penser différemment l'enseignement des langues dans une perspective d'ouverture à l'Autre et de mobilité. Aujourd'hui :

« les programmes éducatifs doivent, au plus vite, intégrer l'impératif de la mobilité professionnelle. Il s'agit en particulier de doter les sortants des pré requis nécessaires pour une insertion réussie 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 »¹⁵⁹.

A cet effet, nous sommes passés d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage centré sur les besoins de l'élève.

Actuellement, les nouveaux programmes algériens *« doivent inscrire, au nombre de leurs objectifs, l'information objective sur les cultures, les civilisations »¹⁶⁰* et ceci par *« l'introduction du plurilinguisme »¹⁶¹*.

Le but visé par une telle approche, est la construction d'une compétence plurilingue qui regrouperait la langue arabe, le tamazight et des langues étrangères (français, anglais, espagnol ...principalement) car il est indéniable que :

« La formation de compétences nationales en matière de langues est indispensable pour servir de ressources indépendantes, fiables, à toutes

¹⁵⁹ Référentiel des programmes,p.14

¹⁶⁰ Idem, p. 11.

¹⁶¹ Idem, p. 12.

les institutions de la nation, eu égard, d'une part, à l'évolution mondiale des parlers 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.) »¹⁶².

A cet effet, une prise de conscience des particularités de chaque culture devient de plus en plus nécessaire.

1.1. De la compétence culturelle à la compétence interculturelle

La réforme du système éducatif algérien, trouve sa justification dans la double préoccupation suivante :

- a. *« Comment dispenser une éducation de qualité orientée vers l'avenir et rendre l'Ecole capable d'anticiper et mobiliser les moyens pour assurer la formation du citoyen de demain ?*
- b. *Comment permettre à la société, à travers son système éducatif, de s'approprier les moyens d'accès à la culture scientifique, technologique et artistique, dans ses dimensions humaines les plus fécondes, et ceci à l'effet pour relever les défis imposés par la mobilisation des échanges et maîtriser les bouleversements induits par les nouvelles technologies de l'information et de la communication ? »¹⁶³*

Ainsi, au moment où on parle de la mondialisation, où l'univers tout entier devient un grand «village planétaire », où les moyens de communication atteignent des proportions jamais égalées, détruisant toutes les frontières entre les pays et les nations, l'éducation des enfants devra tendre à la formation des citoyens de demain, pour en faire des citoyens du monde, forts de leurs valeurs et de leur identité culturelle nationale, mais bien imprégné des valeurs universelles (droits de l'homme et égalité entre les sexes , devoirs inhérents à la citoyenneté, respect de l'Autre et tolérance, sens de

¹⁶² Idem, p. 53.

¹⁶³ Idem, p. 24.

l'équité...). Le concept de mondialisation, loin de sa dimension économique et budgétaire, concerne aussi les rapports entre les cultures et modifie les représentations qu'on se fait de l'Autre et nous permet d'envisager d'un autre œil notre relation à lui. Aujourd'hui, dans le système éducatif algérien, la primauté est heureusement accordée aux besoins et aux intérêts des apprenants, ainsi qu'à l'introduction du plurilinguisme. Or Posséder une compétence plurilingue voir pluriculturelle affine la capacité d'entrer en relation avec l'Autre :

« 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 »¹⁶⁴.

L'apprentissage des langues étrangères, et de la langue française principalement pour ce qui nous concerne, permet aujourd'hui, 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 »¹⁶⁵.

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 »¹⁶⁶.

Apprendre une langue étrangère, donc, c'est non seulement, appréhender un ensemble de connaissances, de représentations, de valeurs, de sentiments, mais aussi un

¹⁶⁴ Abdellah Pretceille M., *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 2004 (2^{ème} édition), p. 80.

¹⁶⁵ Programme de français de 1^{ère} AS, p 4

¹⁶⁶ Warnier J.P., *La mondialisation de la culture*, Paris, La découverte, 2004, p. 6.

ensemble de comportements, d'attitudes, de symboles que partagent des personnes d'une même société et qui les différencient d'une autre société.

Michaël Byram nous parle d'un enseignement des langues étrangères qui consiste à « *s'affranchir des limites de son environnement culturel d'origine* »¹⁶⁷. Notons bien le terme « *s'affranchir* » qui connote tout ce qui est liberté de penser autrement, liberté d'une autre vision des choses, liberté de nouvelles représentations et liberté d'aller « librement » vers l'Autre :

*« Un des objectifs de l'étude de la culture devrait 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 cognitives »*¹⁶⁸.

Ces dernières, toujours d'après Byram, reflètent les significations culturelles communes-frontières que l'étude de la culture devrait tenter de modifier. Ainsi, d'une compétence culturelle basée sur l'enseignement de la langue culture, nous passons à un enseignement interculturel basé sur une mise en relation, sur une démarche positive dans la rencontre avec 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 habiletés 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 »*¹⁶⁹.

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 les préjugés, d'accepter d'intégrer dans ses schèmes d'autres visions et d'autres représentations propres à une autre culture.

¹⁶⁷ Byram M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier et Didier, 1992, p. 11.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ Cadre commun de référence, p. 40.

Aujourd'hui, le système éducatif algérien se doit de « *préparer à une compétitivité incontournable [...] en développant les compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle* »¹⁷⁰.

Tout est dit dans les textes officiels pour que l'élève algérien, développe 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 dans toutes leurs composantes, constitue une garantie essentielle pour l'acquisition du savoir-vivre ensemble »*¹⁷¹.

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, quant ils seront confrontés aux différences des cultures, d'éviter certaines réactions négatives qui peuvent entraîner des sentiments de haine et de rejet.

L'enquête menée auprès des enseignants et ensuite auprès des élèves, montre bien que la compétence linguistique est la mieux prise en charge en classe de langue. La composante culturelle, reste un élément que les enseignants abordent avec leurs élèves d'une manière très superficielle et très aléatoire. Les enseignants sont beaucoup plus à l'aise avec la première compétence, parce que la langue implique la maîtrise de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire et de l'orthographe, en somme aucun élément subjectif ne vient perturber la classe, alors que la culture semble être un obstacle plus fort et plus délicat à franchir, car il s'agit pour l'apprenant, d'assimiler et de comprendre certains aspects d'une culture étrangère qui influencent la langue en question.

Pour beaucoup d'enseignants interrogés, communiquer dans une langue, c'est surtout savoir utiliser des règles de vocabulaire, des règles syntaxiques, lexicales, phonologiques et orthographiques. En bref, n'utiliser qu'un code linguistique. Or, pensons-nous, même le code linguistique comporte des éléments culturels car la

¹⁷⁰ Référentiel des programmes, p 11

¹⁷¹ Idems, p. 13.

structure d'une langue, ne peut que refléter son aspect culturel. On peut rappeler par exemple que le français distingue un aspect formel et informel de la langue (tutoiement et vouvoiement) alors que dans la langue arabe (et en anglais), cet aspect n'existe pas ; il en est de même pour le dénombrement: où, contrairement à l'arabe, commencer par soi est incorrect. Le vocabulaire aussi est adapté à l'environnement culturel de la société dans laquelle vit et évolue la langue. Les mêmes termes peuvent avoir différentes significations et surtout différentes représentations dans les cultures. Le mot « eau » peut représenter différentes symboliques suivant que l'on soit en France, en Algérie ou en Ethiopie. Beaucoup d'élèves interrogés lors de l'enquête, disent que la France est un pays où s'exerce la liberté ; encore faut il savoir quel sens donnent ces élèves au terme « liberté », qui à notre sens est différent de celui donné par les Français.

Le code linguistique se rapporte donc toujours à une action dans un contexte socioculturel donné. C'est en cela qu'une éducation interculturelle est nécessaire et importante dans la rencontre avec l'Autre en tant qu'altérité.

1.2. L'altérité comme valeur sûre de l'enrichissement individuel

Louis Porcher nous explique que :

« tout être est un sujet pour l'Autre (étranger par hypothèse) qui en est un pour moi. Je suis un ego et lui aussi, mais nous sommes aussi l'alter l'un pour l'autre. Nous sommes donc des alter ego »¹⁷².

Cette définition de Porcher concernant le concept de l'altérité suggère une double acception. L'Autre est identique à moi et en même temps différent de moi, c'est un autre moi-même.

« Pour être moi, j'ai besoin que les autres existent »¹⁷³. Savoir accepter cela est un premier pas vers l'altérité :

¹⁷² Porcher L., *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004, p.116.

¹⁷³ Cuq JP., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé internationale, 2003, p.17.

« la conscience collective de l'humanité devrait aujourd'hui réagir immédiatement devant toute manifestation de haine et d'intolérance à l'égard de l'Autre, qu'il s'agisse de l'Autre ethnique, culturel, sexuel, générationnel, social, politique »¹⁷⁴.

Ainsi, l'éducation à l'altérité est un premier pas vers l'éducation à la paix. Reconnaître la culture de l'Autre et la respecter pour sa singularité et son originalité, c'est avant tout connaître et reconnaître sa propre culture. Reconnaître l'Autre pour ses particularités, c'est avant tout se connaître et se reconnaître dans cet autre qui n'est qu'une partie de moi. Or *« un rapport non violent à autrui est le fondement d'une société relativement pacifique »¹⁷⁵.*

Renforcer le rapport à l'Autre est donc essentiel à l'identité. Ce va et vient entre l'Autre et moi, est le fondement même de la spécificité sociale de l'homme.

« L'exclusive fatalité ou encore l'unique tare qui puissent affliger un groupe humain et l'empêcher de réaliser pleinement sa nature, c'est d'être seul »¹⁷⁶.

L'homme est destiné à vivre en société, à entretenir des relations avec les autres sinon, il sera considéré comme un homme malade. Le contact avec l'Autre nous métamorphose et nous modifie. En somme, il nous altère. Ce phénomène d'altération dans le sens de mutation et transformation, représente une évolution permanente dans nos représentations, notre vision du monde..., et nous permet, tout au long de notre vie *« d'apprendre » :*

« Pour Michel Serres, être homme veut dire être doué, grâce à l'Autre, de cette « capacité infinie d'apprendre ». Apprendre, c'est le métissage constitué en système ».¹⁷⁷

¹⁷⁴ Groux D., *Pour une éducation à l'altérité*, Ouvrage collectif, Paris, L'Harmattan, 2002.

¹⁷⁵ Wintersteiner W., Op. Cit., p. 221.

¹⁷⁶ Lévi-Strauss C., *Race et Histoire*, Gallimard, 1987.

¹⁷⁷ Wintersteiner W., Op. Cit., p. 226.

Ce n'est pas un pur hasard si, aujourd'hui, la politique éducative algérienne, ancrée dans le renouveau mondial et mondialiste et dans le vaste mouvement des transformations que subissent toutes les sociétés du monde en général et la société algérienne en particulier, intègre cette notion d'altérité dans sa conception de voir l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, il est reconnu dans le discours officiel que :

« Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande 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 »¹⁷⁸.

Beaucoup de réponses d'élèves au questionnaire donné, marquent ce sentiment de vouloir aller vers l'Autre, de le comprendre et comprendre ses différences. Mais ce que nous constatons aussi, c'est que ce sentiment est, plusieurs fois, accompagné d'un regard sur la société algérienne.

Ainsi, les élèves interrogés sur leur envie d'apprendre la langue française donnent les réponses suivantes :

- « Pour faire la différence entre les Algériens et les Français »,
- « Pour dire la même chose aux gens de mon pays »
- « Parce qu'ils sont toujours en avance par rapport à nous »,
- « Pour rendre l'Algérie meilleure »
- « Comment ils vivent, ce qu'ils pensent de mon pays »
- « Pour faire la même chose dans mon pays »¹⁷⁹.

Toutes les réponses pensent la relation à l'Autre par rapport au « je ». L'Autre est donc essentiel à mon identité.

Dans un monde en évolution rapide, les missions communes, fondamentales et permanentes de tous les systèmes éducatifs sont : « instruire, socialiser et

¹⁷⁸ Programme de 1^{ère} AS p. 4.

¹⁷⁹ Réponses données par quelques élèves.

qualifier »¹⁸⁰. Instruire, veut dire apprendre, et « *la métaphore la plus utilisée pour décrire l'apprentissage, comme le souligne Michel Serres, c'est « voyager avec l'Autre, vers l'altérité »*¹⁸¹. Mais, durant ce « voyage », des malentendus peuvent surgir et des indécisions peuvent apparaître. Beaucoup d'élèves, dans leurs réponses, nous disent qu'ils « *n'aiment pas les français* », qu'ils n'aiment pas la France « *Parce qu'elle nous a colonisés* », « *Parce que la France est resté un siècle dans le pays, et parce que « De part notre religion nous sommes toujours des étrangers pour eux »*¹⁸²

A ce moment là, la connaissance de l'Autre peut devenir hypothétique puisqu'elle peut engendrer des incertitudes. La peur de l'Autre, la peur d'être absorbé par l'Autre, la peur de l'aliénation à l'Autre, la peur de se fondre dans l'Autre peut nous pousser à le rejeter. Dans le cas qui nous intéresse, l'Autre, c'est le français, celui qui a occasionné des blessures et a laissé des traces, « *l'étranger [qui] nous rappelle donc toujours la séparation et les sentiments négatifs que nous avons éprouvés* »¹⁸³. Cependant, ce sont ces sentiments qui peuvent engendrer la haine de l'Autre qui découlent inévitablement sur la culture de la guerre. L'une des fonctions importantes de l'enseignant, est de pouvoir rendre compte de ces incertitudes et doutes et mettre en branle des moyens d'action afin de prévenir ces attitudes. D'où la deuxième mission de l'Ecole qui est celle de socialiser l'élève.

Socialiser, qui signifie, selon le dictionnaire : « *Susciter ou développer les rapports sociaux chez (qqn), entre (les membres d'un groupe). L'école socialise les enfants* »¹⁸⁴. Il s'agit alors pour l'institution algérienne de développer le savoir-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 dans toutes leurs composantes,

¹⁸⁰ Référentiel des programmes p. 4.

¹⁸¹ Wintersteiner W., Op. Cit., p. 226.

¹⁸² Réponses de certains élèves.

¹⁸³ Wintersteiner W. Op. Cit, p. 227.

¹⁸⁴ Le Petit Robert 2002.

constitue une garantie essentielle pour l'acquisition du savoir-vivre ensemble »¹⁸⁵.

Se réconcilier avec son passé est une condition indispensable à une meilleure prise en charge de son avenir, réfléchir à sa propre identité, avec tout ce qu'elle peut comporter comme valeurs, vertus, jugements, sentiments, certitudes, convictions et pensées, tout ce qui, en somme, fait de lui un homme ne peut lui être que bénéfique ; « *Ce n'est que lorsqu'il aura clarifié ces éléments, qu'il pourra avoir une relation constructive avec l'Autre »¹⁸⁶ L'Ecole doit aider l'élève à faire ce chemin en inscrivant au nombre de ses objectifs « *l'information objective sur les cultures, les civilisations »¹⁸⁷.**

Socialiser l'élève, c'est aussi le mettre en contact avec l'Autre. Ceci commence déjà dans le microsystème de la classe. Lui faire accepter et respecter les règles de vie au sein de la classe, s'exprimer en respectant son tour de parole, apprendre à accepter les avis divergents, savoir contenir ses réactions émotives à l'égard des autres, participer aux activités de la classe, avec un esprit de coopération et respecter ses camarades et leurs différences. A côté de cela

« 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 »¹⁸⁸.

L'Ecole se doit d'installer chez l'élève des compétences liées à l'éducation à la citoyenneté. Or dans les synonymes¹⁸⁹ que l'on donne généralement au terme *citoyen*, nous retrouvons des expressions comme « *particulier, semblable, autrui* », ainsi, ce terme est toujours défini en rapport à un Autre qui vit dans la même société ou en dehors d'elle. L'éducation à la citoyenneté se définira alors comme une coopération

¹⁸⁵ Référentiel des programmes, p. 13.

¹⁸⁶ 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.

¹⁸⁷ Référentiel des programmes, p. 11.

¹⁸⁸ Programme de 1^{ère} AS, p. 03.

¹⁸⁹ 12 Dictionnaires essentiels (C.D.)

avec cet *Autre*, avec qui l'on se doit d'entretenir des relations dépourvues de tout mépris, d'approuver, d'accepter et de se conformer aux règles de la vie en société, de respecter l'environnement et de mettre en avant le dialogue et la tolérance.

En socialisant l'élève, l'Ecole lui apprend à s'ouvrir sur le monde, à avoir un esprit critique et à interagir avec ouverture d'esprit dans différents domaines, à avoir des contacts positifs dans le respect de la diversité et de la différence, à accueillir l'Autre avec ses besoins et ses intérêts.

Elle doit principalement jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture et la culture française, pour ce qui nous concerne..

« Les programmes éducatifs doivent 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.) »¹⁹⁰.

Et ce n'est qu'à ce prix là que l'Ecole aura gagné le pari d'une éducation réussie à l'altérité à travers une réflexion sur l'identité, et qui représente la troisième mission de l'Ecole concernant l'enseignement /apprentissage de la langue française.

2. L'apprenant comme « intermédiaire culturel »

« Les cultures sont véhiculées par des individus et ne peuvent s'exprimer que par leur intermédiaire »¹⁹¹. La notion d'intermédiaire culturel place l'apprentissage interculturel au centre de l'acte éducatif. A ce moment là, le linguistique deviendra une des composantes de cet apprentissage et sera au service du culturel. L'apprenant deviendra un trait d'union entre différentes cultures ou, dirons nous, entre des cultures différentes. Pour Michael Byram et Geneviève Zarate :

« L'apprentissage des langues doit apprendre à assumer un nouveau statut social: celui de représentant de son pays d'origine (statut qui lui sera

¹⁹⁰ Référentiel des programmes, p. 11.

¹⁹¹ Linton R, *De l'homme*, Paris, éd de minuit, 1968, In Abdellah Pretceille.M., *L'éducation interculturelle*, Paris, éd. PUF (2^{ème} édition), 2004.

appliqué, indépendamment de sa propre volonté, par le regard des autres), celui de nouveau venu dans une communauté dont il doit apprendre les conventions et les rituels, celui d'intermédiaire culturel (intercultural speaker) entre les communautés dans lesquelles il se trouve impliqué »¹⁹².

Ainsi, il s'agit de former des médiateurs culturels qui seront les porte-parole de leurs sociétés et qui chercheront à rencontrer l'Autre et à le découvrir grâce à des attitudes et des savoirs élaborés dans et à travers leur propre culture. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il faudrait, toujours d'après ces deux auteurs,

« évaluer les apprenants d'après le niveau qu'ils auront atteint en tant qu'intermédiaires culturels et non pas en tant que "locuteurs ayant une maîtrise quasi totale de la langue" »¹⁹³.

Cette nouvelle conception de l'évaluation, nous amène à réfléchir aux principes même d'une éducation interculturelle et sur les compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir.

2-1- Pédagogie interculturelle et centration sur l'apprenant :

La conception des nouveaux programmes, a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Il s'agit en fait de faire de *« l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie »*¹⁹⁴. Pour cela, il est impératif de mettre en œuvre des mécanismes qui lui permettront d' *« apprendre à apprendre »*.

¹⁹² Byram, M& Zarate, G., « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen — Le français dans le monde — Recherches et applications* (Juillet 1998).

¹⁹³ Zarate G., Byram M, Neuner G, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, In

www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_FR.doc, p.09

¹⁹⁴ Programme de français de 1^{ère} AS p. 03.

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'élève. 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 vie »¹⁹⁵.

Ainsi, l'accent n'est plus mis sur la connaissance mais sur le développement intégral de l'élève. Pour cela, une pédagogie coopérative devient primordiale. Dans une pédagogie interculturelle centré sur l'apprenant il ne s'agit plus d'enseigner mais de former. Sophie Moirand et Catherine le Hellaï montrent la différence qui existe entre ces deux termes. Pour elles :

« L'enseignant	<u>enseigne</u>	quelque chose	à quelqu'un
	<u>apprend</u>		
<i>mais</i>			
Le formateur	<u>forme/ instruit</u>	quelqu'un	
	<u>éduque</u>		
Le formateur	<u>forme</u>	quelqu'un	à quelque chose » ¹⁹⁶ .

Retenons cette dernière phrase. Il s'agit, en fait, dans le cas qui nous intéresse, de former l'apprenant à l'interculturel. Il s'agit de s'intéresser aux savoir-être et aux savoir-faire des apprenants en situation de communication. L'enseignement du français en Algérie, doit, aujourd'hui, permettre, entre autres, aux apprenants :

« la familiarisation avec d'autres cultures 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

¹⁹⁵ Référentiel des programmes p. 05.

¹⁹⁶ Moirand S, Le Hellaï C., « Voyage à travers des discours de formateurs », In Le français dans le monde- recherches et applications- Aout-septembre 1992

environnement, pour réduire les cloisonnement et installer des attitudes de tolérance et de paix »¹⁹⁷.

En somme, il importe, dans une perspective interculturelle, d'installer chez les apprenants, des compétences qui leur 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 pré-requis nécessaires pour une insertion réussie 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 »¹⁹⁸.

La réussite du processus de formation et du dispositif adopté se mesurent, à ce niveau, en termes de compétences réellement installées.

Dans la perspective interculturelle, l'apprenant doit donc plus que jamais être impliqué dans le processus d'apprentissage. Dans le domaine interculturel, les compétences à acquérir sont surtout des savoir-être et des savoir-faire qui permettent à cet apprenant d'utiliser « *la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale* »¹⁹⁹. A cet effet, tout un travail doit être fait sur l'apprenant ; sur sa vision du monde, sur ses valeurs, sa perception de l'Autre, ses convictions, ses certitudes... La communication avec l'Autre, dans une perspective interculturelle, exige plus qu'un savoir. Elle impose un savoir-être et un savoir-faire.

Pour Michael Byram et Geneviève Zarate, le modèle d'intermédiaire culturel tourne autour de quatre compétences : le savoir-être, le savoir-faire, le savoir et le savoir apprendre.

Le savoir-être est une compétence qui ne peut être développée que dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère précise mais qui reste « *indépendante des contenus*

¹⁹⁷ Programme de 1^{ère} AS p. 05.

¹⁹⁸ Référentiel des programmes p. 14.

¹⁹⁹ Programme de 1^{ère} AS p. 5.

d'une langue étrangère donnée »²⁰⁰. Il s'agit des attitudes d'ouverture que l'apprenant doit avoir vis-à-vis des autres cultures et langues étrangères, l'aptitude à se décentrer et à relativiser son propre système de valeurs et sa propre culture, et la « *capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture d'appartenance et la culture étrangère apprise, y compris dans des situations à caractère conflictuel* »²⁰¹.

Il s'agit, ici, d'évaluer la capacité de l'apprenant à s'ouvrir sur les autres cultures et le degré de son investissement dans sa relation à l'Autre. Il s'agit aussi d'évaluer sa compétence à dépasser les différences et sa capacité à utiliser les stratégies adéquates pour entrer en contact avec l'Autre.

Le savoir – faire relève beaucoup plus de la maîtrise procédurale que des connaissances déclaratives. Il s'agit, dans une perspective interculturelle, de voir la capacité qu'a un apprenant de mettre en contact sa propre culture avec la culture étrangère. Le savoir-faire, se définit aussi par la capacité de l'apprenant à dépasser les représentations stéréotypées et de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture et celle de l'Autre :

*« Le savoir – faire est donc construit dans une relation duelle entre la culture maternelle de l'apprenant et la culture étrangère de référence »*²⁰².

En résumé, au-delà des connaissances essentiellement linguistiques, indépendantes du contexte d'utilisation de la langue, le savoir – faire est la compétence d'un élève à se débrouiller dans une situation de communication authentique avec les connaissances acquises en contexte scolaire. Dans une perspective interculturelle, il s'agit, en fait, d'installer chez les apprenants des compétences qu'ils pourront mobiliser dans des situations réelles. Compétences qu'ils mettront au service d'une médiation interculturelle.

Le savoir est donc :

²⁰⁰Zarate G, Byram M, Neuner G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*,

in www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_FR.doc, p.13.

²⁰¹ Idem p. 13.

²⁰² Zarate G., *Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums* , In www.eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte6.htm - Consulté le 12/11/07.

«un système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère »²⁰³.

Il s'agit, toujours d'après ces deux auteurs, des références du pays où la langue utilisée est étudiée, relevant de l'identité nationale et culturelle, de références associées à l'espace, de références associées au fonctionnement des institutions et enfin de références associées à la diffusion des informations et de la création artistique et culturelle. L'acquisition de ce système de référence et qui fait le savoir, dépend intimement de l'acquisition des savoir - être et des savoir - faire dans la relation à l'Autre. Le savoir n'est ni une aptitude, ni une attitude mais un ensemble de connaissances qui permettront à l'apprenant, le moment venu, d'analyser, de comprendre et d'expliquer un système de valeurs et de significations propres à une culture bien déterminée.

Le savoir apprendre est :

« Aptitude à élaborer et à mettre en oeuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, appartenant à une langue et à une culture avec lesquelles on est familiarisé ou non »²⁰⁴.

Ainsi, le savoir apprendre regroupe les trois autres savoirs et concerne la capacité de l'apprenant à bâtir des stratégies qu'il va mettre en œuvre pour acquérir, analyser et interpréter des faits culturels différents.

A la lumière de tout ce qu'on vient de dire à propos des quatre compétences autour desquels doit tourner le modèle de médiateur culturel, nous sommes obligés de dire que sur le terrain algérien, rien n'est construit comme tel. Nous parlons de terrain pour cibler la pratique pédagogique des enseignants. Les résultats de l'enquête révèlent une mise à l'écart presque totale de tout ce qui relève des faits culturels concernant le pays de

²⁰³ Zarate G, Byram M, Neuner G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Op Cit., p. 17.

²⁰⁴ Idem, p. 15.

la langue cible. Ce qui prime chez les enseignants, c'est la compétence linguistique qui devient, pour eux, seule composante valable dans l'apprentissage d'une langue étrangère, entre autres, et pour ce qui nous concerne, le français. Mais il faudrait, pour qu'une prise en charge des faits culturels se fasse, que les enseignants soient d'abord sensibilisés aux questions morales que soulève le phénomène de l'altérité et ensuite formés pour affronter la diversité et les différences avec tact et habileté. Une éducation interculturelle, si elle est bien prise en charge, est un avantage pour les élèves car elle deviendra pour eux la meilleure manière de s'épanouir et de s'accomplir dans le modèle de la modernité actuelle et dont parlent les textes officiels, à savoir : la mondialisation et la globalisation.

Dans les finalités de l'enseignement du français en Algérie, nous lisons que ce dernier doit contribuer, entre autres, et avec les autres disciplines

« à la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique [...] à la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle et à 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 »²⁰⁵.

L'approche recommandée est de type actionnelle. Les élèves apprenant en agissant avec les autres. Aujourd'hui, il est attendu des élèves qu'ils réalisent des actions si l'on veut qu'ils progressent dans leur maîtrise des compétences. Nous partons du principe, avec cette approche, que l'élève ne peut avoir de compétences dans une langue que si on lui donne des tâches communicatives à réaliser. Ainsi, pour enseigner une langue il est indispensable pour l'apprenant qu'il puisse réaliser une action avec les autres à finalité collective. L'objectif de l'enseignement/apprentissage scolaire est de former des individus autonomes mais aussi :

« des citoyens de demain, non pour en faire seulement les hommes d'un pays ou d'une nation, mais pour que l'Homme du troisième millénaire soit

²⁰⁵ Programme de français 1^{ère} AS, p. 05.

un «citoyen du monde », fort de ses valeurs et de son identité culturelle nationale, mais bien imprégné des valeurs universelles (droits de l'homme et égalité entre les sexes ; devoirs inhérents à la citoyenneté ; respect de l'Autre et tolérance ; sens de l'équité) »²⁰⁶.

Pourquoi une telle approche ? Parce qu'elle donne du sens aux enseignements donnés aux élèves. Ces derniers réalisent des choses avec la langue dans un esprit de coopération. Cette collaboration est très importante car c'est d'elle que va naître les pratiques interculturelles. Il est vrai que, dans le contexte algérien, ce n'est pas toujours possible de trouver des occasions où l'apprenant se transforme en véritable acteur et participe à une véritable communication interculturelle, mais ces pratiques, si elles ne peuvent être développées à travers des voyages scolaires comme c'est le cas de l'Algérie, elles peuvent se développer à l'intérieur de la classe ou entre des établissements scolaires ou encore dans un contexte extra scolaire.

La pédagogie du projet, qui semble privilégiée pour installer les compétences visées par le programme de français, s'inscrit dans cette dimension interculturelle. Le groupe devient, avec une telle pédagogie, un lieu de production et de socialisation, de création et d'insertion, ainsi que d'apprentissage et de formation. Le travail de groupe, à travers cette pédagogie, permet aussi la compréhension d'autres modes de représentations et de pensée ; et la réalisation d'un projet met les élèves en situation de créer, d'anticiper, d'agir, et enfin de se construire. Les prises de contact entre les élèves et le groupe de leurs pairs, entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves et l'administration et enfin entre les élèves et l'extérieur sont autant d'activités qui amèneront ces derniers à devenir des acteurs sociaux en prise directe avec la réalité sociale ainsi que des acteurs sociaux autonomes. Si les contacts ne sont pas très fréquents à l'école, il faudrait savoir que cette dernière n'est plus le seul lieu du savoir et que l'élève peut avoir des expériences culturelles et multiculturelles en dehors de l'école grâce à des moyens technologiques modernes. Par conséquent, le contact interculturel est devenu synonyme de contact permanent et fait partie intégrante de la vie de l'homme moderne.

²⁰⁶ Référentiel des programmes, p. 49.

Dans cette conception de l'apprentissage, Il faudrait savoir que « *l'autonomie n'est pas une valeur universellement partagée* »²⁰⁷. En effet, au-delà de son caractère auto-dirigé de l'apprentissage, l'autonomie reste une compétence culturelle qui diffère d'un pays à un autre, d'une culture à une autre et d'une vision à une autre. Une telle conception de l'apprentissage, nécessite des moyens physiques et matériels qui favorisent cette autonomisation. Si d'un point de vu matériel, tout a été pensé, en Algérie, pour aller vers cette sorte d'apprentissage, d'un point de vu physique, de grands efforts restent encore à faire. Au cours de notre enquête, et au cours des entretiens faits avec les enseignants, nous avons bien senti, à travers leurs réponses, qu'il y a une véritable réticence par rapport à cette notion d'autonomie. Pour eux cela relève presque de l'utopique. Nous pouvons très bien comprendre leurs réserves et leurs hésitations quant on connaît toutes les difficultés que vivent les enseignants algériens en général et les enseignants algériens de langue française en particulier, en milieu scolaire. Mais aujourd'hui, avec la nouvelle réforme,

*« tout comme il est évident que l'élève est au centre de l'action éducative, il est également vrai que c'est l'élément humain, à savoir le personnel enseignant, toutes catégories et tous niveaux confondus, qui est au centre de l'œuvre à mener »*²⁰⁸.

Ainsi, il est clair que, dans les différentes missions dont l'Ecole algérienne est investie, l'enseignant de langue étrangère occupe une position de choix. Tout au long de son parcours scolaire, l'apprenant doit être dirigé, orienté, aidé et accompagné.

*« Des équipes d'éducateurs sont chargées de guider son cheminement dans le processus dynamique de sa formation, dans la construction de sa personnalité et de ses compétences »*²⁰⁹.

²⁰⁷ Gohard-Radenkovic A., *Communiquer en langue étrangère, de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Berlin, Bruxelles, Frankfurt, New York, Wien, éd. scientifiques européennes, 1999, p. 211.

²⁰⁸ M.Benbouzid, ministre algérien de l'Education Nationale In « *Réforme de l'éducation et innovations pédagogiques en Algérie* », programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif algérien. Préface, p. 10.

²⁰⁹ Référentiel des programmes, p. 5.

Ainsi l'accent n'est plus mis sur la connaissance, mais sur le développement intégral de l'enfant. Son épanouissement, son développement cognitif et social sont pris en charge « à travers les expériences de vie auxquelles il est exposé sous la responsabilité de l'institution éducative »²¹⁰

2.2. L'enseignant : homme - ressource

*« Enseigner, c'est donner ce qu'on a de meilleur en soi ; pour donner, il faut avoir, pour avoir, il faut acquérir. Rien ne s'acquiert sans peine »*²¹¹.

Qu'est ce l'enseignant, sinon une personne qui fait don de sa personne, de son temps, de son savoir au profit de l'Autre.

« 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 (...), l'instituteur instruit, l'éducateur fait des hommes ».²¹²

La classe est un lieu de réflexion au quotidien. Grâce à leur pratique pédagogique, quotidienne, les enseignants observent et analysent l'impact de leur action sur les apprenants, et ceci afin de pallier aux insuffisances retenues et modifier ce qui est modifiable pour mieux répondre aux demandes de ces derniers.

Aujourd'hui, avec les nouvelles méthodologies en général, et la méthodologie actionnelle en particulier « *L'enseignant et l'élève apparaissent comme des partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage* ». ²¹³

La relation pédagogique est passée du savoir à sens unique au savoir en interaction.

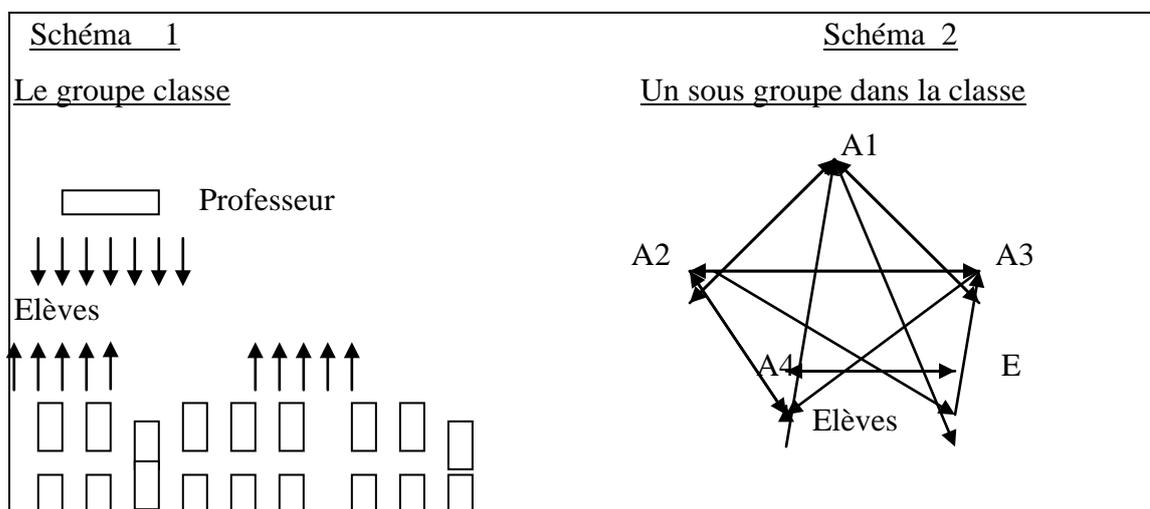
²¹⁰ Ibidem.

²¹¹ Hazan E., *Pédagogie souriante*», Paris, Fernand Nathan, 1956, p. 185.

²¹² Idem, p. 187.

²¹³ Ibidem.

C. Tagliante nous parle de relation pédagogique verticale (à sens unique) et relation pédagogique horizontale et interactive. La schématisation qu'elle en fait est très significative :



Ainsi, un nouveau modèle d'apprentissage est apparu. Il s'agit de se focaliser beaucoup plus sur le processus « *apprendre* » que sur celui d' « *enseigner* ». Il s'agit aujourd'hui de passer d'une logique d'enseignement à 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 »²¹⁴.

Le rôle et le statut pédagogique de l'enseignant ont changé parce qu'une nouvelle place est accordée à l'élève (il devient au centre de la relation pédagogique). L'école n'est plus le seul lieu d'apprentissage, elle perd ainsi son monopole de « *citadelle du savoir* ». Les supports de transmission aux élèves de ce savoir prolifèrent. L'enseignant passe d'unique véhicule de connaissances à celui de médiateur et de

²¹⁴ Programme p. 03.

guide. « *Dans cette perspective, il doit se libérer des seuls impératifs disciplinaires au profit d'approches inter et trans-disciplinaires* »²¹⁵.

Ainsi, il est clair aujourd'hui que le système éducatif algérien, tel qu'il est défini dans le discours officiel accorde une importance réelle à la concertation au sein du collectif éducatif ; une concertation qui ne peut être qu'un vecteur d'épanouissement et de renforcement de l'action de l'enseignant.

Cette collaboration doit se faire aussi à un autre niveau. En effet, dans une situation d'enseignement/apprentissage, enseignants et élèves sont impliqués dans un processus de coopération. C'est de la réussite de cette coopération ou collaboration que dépend le succès de l'apprentissage interculturel. A côté de la motivation de l'élève, prend place la responsabilité de l'enseignant qui est et qui reste très importante. C'est lui qui doit prendre en compte le niveau et les capacités de ses élèves, les moyens mis à sa disposition, le contenu de son enseignement, la méthode à adopter... Mais l'important ce n'est pas seulement de connaître tout cela par cœur, mais c'est aussi s'impliquer personnellement dans cette situation en faisant appel, non seulement à son savoir et à son talent d'acteur, mais aussi aux talents des élèves. Ces derniers ont tellement de choses à dire et à faire. Il suffit qu'on leur en donne la possibilité et les moyens. L'acte d'enseigner se doit d'être pensé dans un esprit collectif. L'interculturel commence déjà en classe, dans la rencontre de l'enseignant avec son élève.

Malheureusement, les résultats de l'enquête auprès des professeurs, ainsi que les entretiens faits avec certains de ces enseignants de langue française, nous montrent que rien n'est fait en classe pour une approche culturelle et encore moins pour une approche interculturelle.

En effet, l'ensemble de ces pédagogues affirme que la culture française n'est pratiquement jamais abordée en classe, et que s'il arrive qu'un élève pose une question sur cette culture, l'enseignant essaye de lui répondre le plus objectivement possible mais sans y attarder. Quant à une approche interculturelle concernant l'enseignement/apprentissage de cette langue, les enseignants ont été très évasifs et nous ont avoué que ceci n'était pas leur premier souci.

²¹⁵ Référentiel des programmes, p. 20.

En effet, pour eux, il s'agit de donner aux élèves d'abord et surtout, des compétences linguistiques qui leur permettraient de parler correctement. Or aujourd'hui, il est clair que dans les nouvelles instructions, 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* »²¹⁶.

L'enseignant, dans une démarche interculturelle, puisque la connaissance interculturelle fait partie des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir, doit d'abord faire un véritable travail sur les représentations que ses élèves ont de la culture cible. Nous avons vu dans les réponses des élèves, que beaucoup de stéréotypes et de préjugés concernant la France, les français et la langue française, sont greffés dans l'esprit de ces apprenants. Il s'agit pour le professeur d'installer chez eux, des savoirs, des savoir - être et des savoir - faire concernant la langue cible et la société dans laquelle elle est parlée. Comme savoir, il faudrait faire comprendre à l'élève 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».*²¹⁷

Dans les résultats de l'enquête établie à l'intention des élèves, beaucoup d'entre eux voudraient connaître l'histoire de 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.

²¹⁶ Référentiel des programmes p. 11.

²¹⁷ Cadre européen commun de références, p. 16.

Les savoir - être quant à eux, doivent être considérés comme des attitudes, des aptitudes personnelles, des traits de personnalités, 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 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 »²¹⁸.*

Dire que le Français est raciste (réponses de 70% des élèves) pousse l'élève à avoir une attitude négative par rapport à ce dernier. Dire que le Français est cultivé et instruit (Réponses de 70% des élèves, aussi) est un stéréotype qui oblige l'élève à valoriser l'Autre au détriment de soi même. Ici aussi, c'est à l'enseignant de réagir. Si les enseignants, comme ils nous l'ont dit, axent surtout leurs efforts sur le linguistique il n'y a pas à s'étonner que tous les élèves développent des attitudes extrêmes, soit négatives soit valorisantes, allant jusqu'au complexe par rapport à l'Autre.

- « *Sur les motivations dans leurs désir de communiquer avec l'Autre, sur les valeurs et les croyances »²¹⁹.*

Pourquoi justement, l'élève algérien veut-il apprendre une langue étrangère et pourquoi veut-il communiquer avec l'Autre ? Les résultats de l'enquête sont très clairs à ce sujet. L'élève veut apprendre cette langue parce que d'un côté c'est la langue de l'Université, mais d'un autre côté, c'est une langue internationale, parce que langue universelle, elle lui permettra de communiquer dans tous les pays et aussi parce qu'elle permet de réaliser le rêve de certains d'entre eux, à savoir : aller continuer leurs études en France.

Les savoirs faire interculturels, que l'enseignant aura à développer chez son élève, reposeront sur :

²¹⁸ Idem, p. 84.

²¹⁹ Ibidem.

- *La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère : traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture cible ;*
- *La sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;*
- *La capacité à 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 ;*
- *La capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.»²²⁰*

Il s'agit en somme, pour l'enseignant, de véhiculer des savoirs, d'enseigner des valeurs, des types de comportements relatifs à une culture donnée et à une société donnée. A côté de cela, il s'agira aussi pour l'enseignant d'apprendre à l'élève à se décentrer et à relativiser sa propre culture, afin de pouvoir agir sur ces représentations stéréotypées et dépasser les préjugés.

C'est à une culture de la tolérance que l'enseignant doit tendre. Tout enseignement/apprentissage qui vise une dimension interculturelle n'est possible que par un constant va-et-vient entre la culture de référence et la culture cible. L'objectif principal pour un enseignant de langue étrangère, est de participer à l'éducation de l'esprit interculturel de ses élèves. Un objectif, qui, s'il est atteint permettra à l'enfant de pouvoir développer des attitudes positives envers les autres personnes, groupes, populations. Des attitudes qui lui seront d'un grand secours dans le monde d'aujourd'hui et de demain, le monde de la communication.

Il s'agira aussi, pour l'enseignant, de donner les moyens à l'élève d'entrer en contact avec l'Autre, de lui apprendre à distinguer les caractéristiques et les différences de l'Autre tout en relativisant les caractéristiques de sa propre culture. En tant que passeur culturel, il s'agira pour lui, de développer chez l'élève des attitudes, des aptitudes, des motivations qui lui donneront envie de devenir un « *intermédiaire culturel* ». Il s'agit, aussi, pour l'enseignant d'apprendre à ses élèves à :

²²⁰ Idem p. 84.

*« 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 ».*²²¹

Mais combien d'enseignants le font-ils ? Nous avons vu, à travers l'enquête que très peu d'enseignants prennent en compte l'aspect culturel de la langue. Or la prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est nécessaire et même essentielle. Elle est nécessaire parce qu'elle permet à l'apprenant de communiquer efficacement, essentielle, parce que comprendre la culture de l'Autre, les valeurs qu'elle véhicule et la morale qu'elle sous entend, permet à l'apprenant de comprendre la différence de l'Autre, d'éviter les préjugés et les discriminations et, pourquoi pas, le racisme.

Synthèse

L'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie, apparaît dans le discours pédagogique comme une entité totalement dépourvue de sa composante culturelle. Les discours des enseignants se révèlent comme antinomiques par rapport aux attentes des élèves. En effet, on relève une véritable frustration de ces derniers en ce qui concerne les connaissances culturelles qu'ils aimeraient acquérir en langue étrangère et qu'ils sont en droit de recevoir. Face aux attentes culturelles des élèves en langue française, nos enseignants opposent un déterminisme selon lequel, une langue ne peut s'acquérir qu'à travers son contenu linguistique.

Rares sont les pédagogues qui tiennent un discours différent. Or, comme nous l'avons démontré, l'ignorance conditionne et favorise, dans une large mesure, le développement des stéréotypes et des préjugés. L'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est devenu aujourd'hui tributaire des transformations sociales et mondiales. Ces dernières ont complètement réorienté son actualisation.

²²¹ Byram M, Zarate G et Neuner G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Op. Cit., p. 04.

Il s'agit aujourd'hui de développer chez l'élève des compétences, des savoir – faire et des savoir - être qui vont lui permettre d'établir des relations positives avec l'Autre. Une telle conception de leur tâche oblige les enseignants à revoir leurs pratiques pédagogiques quotidiennes en y intégrant un aspect interculturel qui permettra aux apprenants de s'ouvrir à l'Autre, à dépasser certains préjugés à l'encontre de l'Autre et à s'enrichir au contact des cultures différentes.

L'approche préconisée par le discours officiel est une approche par compétences axée essentiellement sur la mobilisation des connaissances. La compétence communicative que doit acquérir l'élève à travers son apprentissage d'une langue étrangère en général et, pour ce qui nous concerne, de la langue française en particulier, ne peut se réaliser que si toutes les dimensions qui composent cette compétence sont prises en compte. Au-delà de la dimension linguistique, pragmatique, sociolinguistique et stratégique, la dimension socioculturelle se doit d'être omniprésente dans l'apprentissage d'une langue. Une dimension que l'enseignant est obligé de considérer s'il veut atteindre son objectif qui est dépendant de tous ceux des autres disciplines. En effet, comme nous l'avons déjà dit :

« l'éducation des enfants devra tendre à la formation des citoyens de demain, non pour en faire seulement les hommes d'un pays ou d'une nation, mais pour que l'Homme du troisième millénaire soit un «citoyen du monde », fort de ses valeurs et de son identité culturelle nationale, mais bien imprégné des valeurs universelles (droits de l'homme et égalité entre les sexes ; devoirs inhérents à la citoyenneté ; respect de l'Autre et tolérance ; sens de l'équité) »²²².

²²² Référentiel des programmes, p. 49.

CONCLUSION GENERALE

Actuellement, et au-delà des contenus à enseigner, la réforme du système éducatif algérien touche la vision même de l'Education. La réalité internationale impose ses contraintes par la prise en compte d'une mondialisation de plus en plus vertigineuse : multilinguisme s'apparente avec le multiculturalisme.

Aujourd'hui, apprendre à lire et à écrire ne suffit plus. Il s'agit d'installer chez les élèves, des compétences qui permettront à l'apprenant d'utiliser ses connaissances dans les différents domaines de la vie quotidienne.

La centration sur l'apprenant à travers une démarche actionnelle place ce dernier au centre de la situation d'enseignement/apprentissage et fait de lui, l'acteur principal dans sa quête vers le savoir. L'enseignant, quant à lui, est chargé de diriger sa progression dans le processus dynamique de sa formation, dans la construction de sa personnalité et de ses compétences.

Les nouveaux programmes algériens, se positionnent dans une nouvelle optique qui vise à développer chez l'élève la capacité à réfléchir et à exercer son esprit critique. Il s'agit aussi d'initier l'apprenant au raisonnement scientifique et à la pensée critique,

au sens de l'engagement, de la prise de risque et de la responsabilité ainsi qu'à la capacité d'anticipation. Donner un sens à l'apprentissage ; tel a été l'objectif principal de la réforme éducative en Algérie.

L'enseignement des langues dans notre système éducatif repose sur trois principes directeurs: la maîtrise de la langue arabe, la promotion de tamazight et l'apprentissage des langues étrangères.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, comme partout dans le monde, connaît un essor dû en grande partie à la rapidité des découvertes scientifiques et techniques ainsi qu'à l'internationalisation de la vie et au développement des technologies de l'information et de la communication. Le système éducatif algérien se devait de mettre l'accent sur l'apprentissage de deux langues de grande diffusion : la langue française qui est introduite comme 1^{ère} langue étrangère (en 3^{ème} année primaire), et la langue anglaise qui est introduite comme 2^{ème} langue étrangère (1^{ère} année moyenne). Apprendre aux élèves deux langues étrangères, au moins, c'est leur donner la chance de réussir dans le monde de demain. Un monde où la maîtrise des langues étrangères est devenue primordiale.

Cet enseignement/apprentissage, doit permettre, entre autres, aux élèves, et d'après le Référentiel, d'accéder directement aux connaissances universelles et de s'ouvrir à d'autres cultures.

Nous avons formulé au début de ce travail l'hypothèse selon laquelle, plus l'élève ou l'apprenant découvrira les subtilités et secrets de la culture étrangère, mieux il percevra cette différence et plus clair sera la lecture qu'il fera de sa propre culture.

Il s'agissait, dès lors, de voir comment la dimension culturelle était prise en compte d'abord dans le discours officiel, celui du Référentiel et celui du programme de français de 1^{ère} AS, ensuite dans le discours didactique, c'est-à-dire les textes choisis et insérés dans le manuel scolaire. Et enfin dans le discours pédagogique, à travers les réponses aux questionnaires donnés par les enseignants et les élèves.

Après l'analyse de ces trois discours, une divergence semble émerger. L'étude du discours officiel nous a révélé une véritable volonté de changement. Il s'agit aujourd'hui d'améliorer le rendement qualitatif du système scolaire en prenant en compte les transformations intervenues sur le plan national et international ainsi que le

développement des domaines du savoir humain et des technologies nouvelles de l'information et de la communication.

A côté de l'utilisation des nouvelles technologies de la communication et de la mise en œuvre de dispositifs qui permettront à l'élève d'apprendre à apprendre, nous avons aussi l'introduction du plurilinguisme comme une priorité et comme un critère de réussite dans le monde d'aujourd'hui et surtout celui de demain.

L'analyse des documents officiels a montré que l'apprentissage des langues étrangères répond à trois objectifs. Un objectif instrumental (articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur), un objectif pragmatique (ouverture de perspectives intellectuelles et culturelles plus larges par la découverte d'autres sociétés et civilisations) et un troisième et dernier objectif qui est, à notre sens, celui par lequel souffle le vent du changement ; il s'agit de mettre l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères face au défi de la mondialisation. On passe, d'après le *Référentiel*, à un apprentissage des langues rattaché aux valeurs de citoyenneté et qui prépare 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. L'apprentissage des langues étrangères doit aujourd'hui, en liaison avec les autres matières, viser à la formation des citoyens de demain pour en faire des citoyens du monde imprégné des valeurs universelles (droits de l'homme et égalité entre les sexes, devoirs inhérents à la citoyenneté, respect de l'Autre et tolérance, sens de l'équité). Il s'agit de faire acquérir aux élèves des attitudes, des comportements positifs, en résumé, un savoir être et un savoir vivre ensemble.

Dans une telle perspective, l'enseignement / apprentissage des langues étrangères en général et de la langue française en particulier, pour ce qui nous préoccupe, devient non seulement le moyen le plus efficace de la connaissance de l'Autre, mais aussi et surtout le seul moyen de s'ouvrir sur l'Autre et sur l'altérité en renforçant, chez l'élève algérien, son identité culturelle et nationale et sa conviction en ses propres valeurs.

Le passage de la compétence linguistique à la compétence culturelle puis à la compétence interculturelle constitue une véritable mutation dans le discours officiel concernant le système éducatif algérien.

A côté de l'objectif instrumental et pragmatique dont parlent les documents officiels, pour les élèves, d'après les résultats de l'enquête, l'objectif intégratif a aussi une très grande part de responsabilité dans leur motivation d'apprendre une langue. Or cet objectif ou cette motivation intégrative qui les pousse à apprendre la langue française (ils sont 38% à en avoir parlé) n'est autre que ce désir d'aller vers l'Autre et de le rencontrer non pas à travers la connaissance de sa culture mais de le rencontrer dans sa culture. En somme, le discours des élèves et celui des textes officiels se rejoignent quelque part, puisque tous les deux prônent un enseignement/ apprentissage des langues étrangères en général et de la langue française en particulier comme le moyen le plus efficace de la connaissance de l'Autre. Or, la compétence linguistique n'est pas suffisante pour arriver à cet objectif.

Concernant le discours des enseignants, le problème est tout autre. En effet, et comme nous l'avons montré dans notre travail, la majorité des enseignants, focalisent leur enseignement sur la seule compétence linguistique pensant que c'est la seule valable et la seule nécessaire. Est-ce qu'il y a une adéquation entre ce discours et celui des textes officiels ? Nous sommes tentée de répondre par l'affirmative puisque à la page 51 du *Référentiel* des programmes, il est clairement dit que les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence et qu'elles doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et faire l'objet d'une attention particulière dans les bilans pédagogiques périodiques. Mais il n'est nullement dit qu'elles doivent être les seules à être exploitées. Plus encore, le programme de 1^{ère} AS nous affirme que l'enseignement de la langue française doit permettre l'ouverture sur le monde et la familiarisation avec d'autres cultures francophones. Or à l'inverse de ce que disent la majorité des enseignants, la composante linguistique n'est en aucune manière suffisante pour installer chez l'élève, une véritable compétence de communication. L'acquisition d'une langue étrangère ne peut se réaliser si nous distinguons l'aspect utilitaire de l'aspect culturel.

Quant au discours didactique, l'analyse du manuel de 1^{ère} AS lettres, nous a permis de prendre conscience de deux réalités différentes. Il est vrai que du côté de certaines problématiques traités, ce manuel répond exactement à ce qui est demandé dans le discours officiel : en effet, ses thèmes sont d'ordre sociétal, inhérents à la vie

moderne et à sa complexité multiforme. Des thèmes comme l'eau potable, l'alimentation, la famine dans le monde, etc. sont autant de pistes possibles pour un apprentissage interculturel. Des thématiques, dirons-nous, en rapport direct avec le nouvel ordre mondial et les enjeux dominants de l'époque. Des projets considérés par les nouveaux programmes comme des espaces pédagogiques disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires en mesure de donner et de générer du sens. Des sujets qui permettent à l'apprenant algérien de s'ouvrir à d'autres modes de pensée, d'autres visions et d'autres perceptions du monde qui nous entoure. Des problématiques qui, au-delà de leur caractère universel, sont vues par différents peuples et différentes nations, d'une manière singulière. Beaucoup de sujets traités sont des sujets écologiques, qui mettent l'apprentissage de la langue française en rapport directe avec l'actualité et sensibilisent les apprenants aux dangers qui guettent leur espace de vie et leur planète.

Dans ce cas, l'apprentissage de la langue française aura contribué, avec ce genre de problématiques, à la formation des apprenants en tant que « *citoyens du monde* » Mais à côté de cela, à la lecture d'autres documents dans le manuel, une autre représentation apparaît qui s'oppose d'une manière inéluctable à ce qui est dit dans le discours officiel. En effet, et comme nous l'avons déjà formulé, un apprentissage interculturel suppose un échange et une intercompréhension qui doit aboutir à une connaissance de l'Autre et à une rencontre de l'Autre dans sa culture, tout en étant bien sûr entendu que cette connaissance et cette rencontre ne doivent jamais se faire au détriment de l'identité nationale qui, pour nous, incarne l'élève algérien. Or, dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS, nous avons montré que beaucoup de textes proposés, valorisaient la culture de l'Autre au détriment de la culture de soi. Une véritable dichotomie semble se faire dès les premiers textes entre pays du Tiers monde, dont l'Algérie fait partie, et pays développés, dont la France fait partie. Parmi les valeurs identitaires que doit transmettre le système éducatif algérien, nous relevons des valeurs liées à l'héritage culturel et civilisationnel de la Nation algérienne. Il s'agit, si l'on en croit ce qui est dit dans le discours officiel, de renforcer le sentiment d'appartenance à une nation et à une civilisation plusieurs fois millénaire. Or comment peut-on arriver à cet objectif, si la majorité des textes proposés clament la suprématie de la culture de

l'Autre au détriment de celle de l'apprenant algérien. Des textes qui décrivent l'Algérie soit d'une manière très pittoresque mais aussi très campagnarde puisque Alger « sent la chèvre et le jasmin », soit alors comme un pays qui a eu une grande chance d'avoir été colonisé par les Français, ces derniers, d'après les textes, ayant été à l'origine de la « civilisation » dans ce pays. Quant à la description qui en est faite dans les médias algériens, elle met l'apprenant algérien dans une insécurité et une angoisse telles, que nous nous demandons si les réponses données par les élèves au questionnaire, n'ont pas été dictées par cette vision qu'on donne de leur pays dans le manuel. En effet, tous les faits divers algériens choisis, décrivent une Algérie minée, « nécrosée » et très instable. Tout ceci va à l'encontre de ce que prônent les textes officiels. La culture de l'Autre telle qu'elle est décrite dans le manuel à travers les textes proposés à l'apprenant, met en péril la conscience du sentiment national de ce dernier. La valorisation de la culture de l'Autre au détriment de la culture de soi, dans le manuel de 1^{ère} AS, va à l'encontre de l'enjeu même de l'apprentissage d'une langue étrangère qui reste un apprentissage de la diversité et de l'altérité. L'apprentissage de la langue française, tel qu'il est vu à travers les textes du manuel, ne favorise nullement le développement personnel de l'apprenant ni ne développe en lui des compétences interculturelles. L'éducation à la diversité ne doit nullement représenter l'identification à une culture qui est posée comme dominante dans le manuel, mais à encourager l'échange mutuel entre les deux cultures en présence, au-delà de leurs différences.

Didacticiens et pédagogues s'accordent à dire que le « *type d'objectif social de référence*¹ » et son influence sur les tâches d'un enseignement/apprentissage et sur la compétence culturelle ciblée est un paramètre important dans toute conception d'outils pédagogiques, tels que les manuels scolaires. Ces objectifs sociaux de référence se définissant comme l'ensemble des actions sociales que l'on propose à l'apprenant de réaliser : on lui octroie la capacité de les réaliser. L'action deviendra la tâche dans le cadre scolaire, différente selon les visées, elle sera déterminée dans les années quatre-vingt-dix comme étant « *la compétence de médiation* » dans une société qui devient de plus en plus multilingue et multiculturelle.

¹ Concept de Christian PUREN, « *Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues-cultures étrangères : l'exemple de la problématique interculturelle* », In *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S*, Proximités, 2006, p.27.

On évoquera alors le rapport à l'Autre, l'altérité, et le dialogue des civilisations à travers un système de représentations qui se doit d'être positif.

Cependant, dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS, la compréhension de l'Autre se fait au détriment de la connaissance de soi. Il y aurait donc un danger identitaire en pratiquant une telle didactique de l'interculturel. Pour y échapper, il est nécessaire de poser l'identité de soi comme la référence de toute représentation : nous appartenons à un groupe de référence où l'identité est un fait de culture. Ce qui signifie que tout regard sur l'Autre ne devra pas me dénigrer. Cette construction identitaire s'actualisera comme un sentiment inné si bien que l'on ne s'imaginera pas la différence. Les didacticiens de l'interculturel recourent alors à la stéréotypie comme processus de connotation que l'on applique à certaines représentations discursives et culturelles. Une cognition naît et s'affirme dans tout apprentissage d'une langue qui se charge de culture.

Par ailleurs, notons que la stéréotypie comme fondement d'une cognition de l'Autre est absente de ce manuel de 1^{ère} AS lettres ; c'est l'absence quasi-totale de toute référence à la culture française. Nous entendons par là, la culture au sens anthropologique du terme, une culture « populaire », une culture de « masse ». En plus des textes à caractère mondial et mondialiste, traitant de thèmes d'actualité, il serait judicieux pour une meilleure compréhension de la société française et de la langue française, de partir des besoins des élèves et d'avoir recours aussi à des textes traitant d'éléments culturels observables. Des thèmes comme le travail, l'administration, la famille, les vacances, l'habitat, les monuments historiques, la gastronomie, les vêtements... sont autant de sujets qui aideront l'apprenant à mieux connaître et comprendre l'Autre et à pénétrer les subtilités que véhicule la culture de l'Autre. La frustration que nous avons relevée dans les réponses des élèves face à cet aspect, nous fait dire qu'une réflexion doit être envisagée dans ce sens. En effet, plus de la moitié de ces élèves, aurait aimé savoir comment les gens vivent en France et de quoi est fait leur quotidien. Même si dans les instructions officielles, on ne parle pas explicitement de cette sorte de culture, il est néanmoins affirmé que la maîtrise d'une langue est le moyen le plus objectif pour connaître l'Autre à travers une réflexion sur l'identité/altérité. Or la connaissance de l'Autre n'est pas suffisante dans une éducation à l'interculturel. C'est en cela que le Référentiel ajoute en disant qu'il faut absolument développer chez

les élèves, des compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle. Connaissance et compréhension deviennent par là deux éléments inséparables dans la formation chez les élèves d'un esprit interculturel.

Nous pensons, d'un autre côté, que le cours de français ne peut se limiter à la seule étude des textes. Il faudrait initier les apprenants à l'analyse iconographique. Cette dernière pourrait représenter une piste très intéressante dans l'interprétation du non dit. L'image pourrait jouer, parfois dans le cours de langue, le rôle d'un médiateur dans la rencontre de l'apprenant avec la culture que véhicule la langue enseignée.

Aujourd'hui, l'apprentissage d'une langue étrangère en général et de la langue française en particulier, met l'apprenant algérien face à des formes d'expression qui lui sont étrangères et qui ne facilitent nullement l'acquisition de cette langue. Cet état de fait, provient entre autres de la médiocrité du bagage culturel des apprenants. Ces derniers, généralement, possèdent des connaissances, des informations et un savoir très insuffisants concernant la culture de l'Autre pour pouvoir la comprendre dans sa complexité et sa différence. Le souci des enseignants d'une formation essentiellement linguistique ne semble en rien régler les choses. Ce qu'il faudrait en premier lieu, c'est d'abord former les enseignants à l'interculturel.

Manuela Ferreira Pinto, responsable du pôle langue française au CIEP, affirme que le défi interculturel que doit relever l'enseignant de français langue étrangère (FLE) n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture mais aussi de montrer comment la culture maternelle des élèves entre en interaction avec la culture d'un Français ou celle d'un locuteur francophone.

Cela présuppose une formation spécifique pour l'enseignant de langue pour qu'il puisse à son tour former et préparer ses élèves à la connaissance de la culture de l'Autre et de ses subtilités. .

Ce que nous trouvons très étrange, c'est que le Référentiel des programmes, qui à notre sens, est fondamental puis qu'il met en avant les valeurs que doit véhiculer le système éducatif algérien ainsi que les objectifs stratégiques du système, en passant par les bases pour l'élaboration des nouveaux programmes, leurs principes organisateurs...etc., est inconnu dans le monde des enseignants.

Tous les enseignants avec lesquels nous avons travaillé, soit ignorent jusqu'à son existence soit alors en ont entendu parler vaguement mais ne connaissent nullement son contenu. Nous nous répéterons ici, en disant que nous aussi pour les besoins de notre travail, avons eu beaucoup de mal à nous le procurer. Nous nous demandons comment un document d'une telle importance reste inconnu du monde pédagogique puisqu'il met en avant les principes même de la réforme du système éducatif.

Pouvons-nous dire que l'inadéquation entre le discours officiel et le discours des enseignants provient de cela ? En partie oui, car l'enseignant ne sait pas très bien ce que l'institution attend de lui.

Cependant, il est clairement stipulé dans le programme de français de 1^{ère} AS connu, d'après l'enquête de 98%, des enseignants, que l'apprentissage de la langue française est le moyen le plus objectif de la connaissance de l'Autre à travers une réflexion sur l'identité/altérité. La question reste posée quant à la formation des enseignants. Une formation au culturel et à l'interculturel qui se pose comme un passage obligé pour un meilleur enseignement d'une langue étrangère. Cependant, à côté de cela, il faudrait que les enseignants s'investissent davantage dans leur mission qui ne s'arrête plus à l'enseignement et l'instruction mais va au-delà en intégrant la socialisation et la qualification de l'élève enseigné.

La dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie ; telle était notre problématique de départ. Au fur et à mesure que nous avançons dans notre travail, une autre vision est apparue qui déplaçait notre réflexion à un autre niveau, celui de la dimension interculturelle.

Au terme de ce travail, nous sommes convaincu, avec Vincent Louis², qu'il ne peut y avoir de compétence culturelle sans une ouverture interculturelle qui se pose comme une clause indispensable à la compréhension entre personnes de différents horizons.

Une dimension qui se pose comme un nouvel objectif social, celui de la préparation des apprenants à communiquer et travailler avec les natifs de différentes langues-cultures étrangères. L'acquisition d'un savoir-vivre ensemble, tel est l'objectif

² Cité par Collès L., In « *Didactique de l'interculturel : Panorama des méthodologies* », In « *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* », p.19.

par excellence de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Or pour ce faire, la dimension culturelle de la langue enseignée doit faire partie de son enseignement, sinon son apprentissage serait vicié et dénaturé, sinon vide de sens. Tout en étant bien entendu que la compréhension de la culture de l'Autre ne doit jamais se faire au détriment de la culture de soi, si nous ne voulons pas qu'il y ait rejet : un rejet de l'Autre ou un rejet de Soi.

BIBLIOGRAPHIE / WEBOGRAPHIE

Ouvrages

- ABDELLAH PRETCEILLE Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 1999 (1^{ère} édition), 2004 (2^{ème} édition), 127 pages.

- ABDELLAH PRETCEILLE Martine, *vers une pédagogie interculturelle*, Paris, PUF, 1986 (1^{ère} édition), 1990 (2^{ème} édition), 2004 (3^{ème} édition), 222 pages.

- ABDELLAH PRETCEILLE Martine & PORCHER Louis, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996 (1^{ère} édition), 2001 (2^{ème} édition), 192 pages.

- AMOSSY Ruth, HERSCHBERG PIERROT Anne, *stéréotypes et clichés*, France, Nathan 1997 (1^{ère} édition), Armand Colin, 2005 (2^{ème} édition), 127 pages.

- BEACCO Jean Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 2000, 192 pages.

- BENRABAH Mohamed, *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*, Paris, Séguier, 1999, 350 pages.

- BENVENISTE Emile., *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris, 1966.

- BENZAKOUR Fouzia, GAADI Driss, QUEFFELEC Ambroise, *Le français au Maroc, lexique et contacts de langues*, Bruxelles, Duculot, 356 pages.

- BERARD Evelyne, *L'approche communicative : théorie et pratique*, Paris, CLE International, 1991, 126 pages.

- BERQUE Jacques, *Les Arabes*, Paris, Sindbad, 1973, 144 pages

- BOUGUERRA Taieb, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien : contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation*, Alger, OPU, 1991, 171 pages.

- BYRAM Michael, *culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier et Didier, 1992, 219 pages.

- CASTELLOTI Véronique, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Ouvrage collectif, Rouen, Collection Dyalang, 2001, 201 pages.

- CHARPENTIER Michel, CHARPENTIER Jeanne, *littérature, textes et documents, XVIIIème siècle*, Paris, Nathan, 1987, 495 pages.

- CHEIKH ANTA DIOP, *Nations nègres et culture*, Paris, Présence Africaine 1979, 335 pages.
- COLLES Luc, DUFAYS Jean-Louis, THYRION Francine, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*
- COLLINOT André, MAZIERE Francine, *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*, Paris, Hatier, 1999, 333 pages.
- COQ Guy, *Eloge de la culture scolaire*, Paris, Du Félin, 2003, 197 pages.
- CUCHE Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La découverte, 1996 (1^{ère} édition), 2001 (2^{ème} édition), 2004 (3^{ème} édition), 123 pages.
- DEFAYS Jean Marc, *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*, Belgique, Pierre Mardaga, 2003, 288 pages.
- DERRADJI Yassine., *La langue française en Algérie. Étude sociolinguistique et particularités lexicales*. Thèse de Doctorat d'État, Université de Constantine. (2000).
- GALISSON Robert., *D'autres voix pour la didactique des langues*, Paris, Hatier, 1982
- GOHARD- RADENKOVIC Aline, *communiquer en langue étrangère, des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berlin, Editions scientifiques européennes, 1999, 253 pages.
- GRIFFOU Malika, *L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov*, Alger, Laphomic , 123 pages.
- GROUX Dominique, *pour une éducation à l'altérité*, Ouvrage collectif, Paris, l'harmattan, 2002, 240 pages.
- HAZAN Emile, *pédagogie souriante*, Paris, Fernand Nathan, 1956, 187 pages.
- HYMES Dell, *Vers la compétence de communication*, Crédif/ Hatier, 1984.
- JOLIBERT Josette, GLOTON Robert, *le pouvoir de lire*, Paris, Casterman, 1975, 270 pages.
- KACI Taïb, *réflexions sur le système éducatif*, Alger, Casbah, 2003, 269 pages.
- KRISTEVA Julia, *le langage cet inconnu, une initiation à la linguistique*, Paris, du seuil, 1981, 327 pages.
- POTTIER Bernard, *Théorie et analyse en linguistique*, Paris, Hachette, 1975, 224 pages.

- DABENE Louise, *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.
- LEVI –STRAUSS Claude, *Race et Histoire*, Paris, Gallimard, 1987, 127 pages.
- MALOUF Amine, *Les identités meurtrières*. Paris, Bernard Grasset et Fasquelle, 1998, 211pages.
- MARTIAL David, *Identité et politique culturelle à l'île Maurice*, Paris, L'Harmattan, 2002- 237 pages.
- MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990 .
- MOIRAND Sophie, PEYTARD Jean, *discours et enseignement du français*, Paris, Hachette, 1992, 223 pages.
- Moscovici. S, *l'étude des représentations*, Suisse, Delachaux et Niestlé Neufchâtel, 1986, 250 pages.
- PORCHER Louis, *l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004, 127 pages.
- PORCHER Louis., *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1995, 105 pages.
- QUEFFLEC AMBROISE, DERRADJI Yassine, DEBOV Valérie, SMAALI-DEKDOUK Dalila, CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina, *le français en Algérie : lexicque et dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot, 2002, 290 pages.
- CHAUDENSON Robert, RAKOTOMALALA Dorothee, *situations linguistiques de la francophonie : état des lieux*, Paris, AUF, 2004, 321 pages.
- RITTAU Andreas, *interaction Allemagne- France, les habitudes culturelles d'aujourd'hui en question*, Paris, l'Harmattan, 2003, 393 pages.
- SARI MOSTEFA KARA.Fouzia, *Lire un texte*, Oran, Dar El Gharb, 2003, 220 pages.
- SEBAA Rabeh, *L'Algérie et la langue française :L'altérité partagée*, Oran, Dar El Gharb,2002,138 pages.
- TAGLIANTE Christine, *La classe de langue*, Paris, Clé international, 1994, 191 pages.

- TALEB EL IBRAHIMI Khaoula, *les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, El Hikma, 1995, 420 pages.
- TOURAINE Alain, *Pourrons nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Paris, Fayard, 1997, 350 pages.
- TRONCHERE Jean, *l'école d'aujourd'hui et la mutation des méthodes*, Paris, Bourrelier, 1970, 144 pages.
- WARNIER Jean.Pierre, *La mondialisation de la culture*, Paris, la découverte, 2003, (réédition 2004) 116 pages.
- ZARATE Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 128 pages.

Documents officiels

- Le référentiel des programmes, Janvier 2006.
- Le programme de la langue française de 1^{ère} AS, Janvier 2005
- Le document d'accompagnement du programme, Avril 2005.

Documents didactiques et pédagogiques

- Rapport de synthèse concernant le programme et les manuels de la 1^{ère} année secondaire. Lettre A monsieur l'Inspecteur Général du Ministère de l'Education Nationale. Inspection générale, Saïda le : 22/12/2005.
- Le manuel de 1^{ère} AS Lettres.
- Le guide du professeur pour la 1^{ère} AS Lettres.
- Le cadre européen commun de référence.
- *Réforme de l'éducation et innovations pédagogiques en Algérie*, programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif algérien. Unesco, ONPS 2006.

Revues

- Moirand.S, Le Hellay.C , « Voyage à travers des discours de formateurs », in *Le français dans le monde- recherches et applications-* Aout-septembre 1992.
- De Peretti. A, « Formations d’enseignants et langues vivantes », in *Le français dans le monde- recherche et applications-* Aout- septembre 1992.
- Byram, M& Zarate, G. "Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle" in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen — Le français dans le monde — Recherches et applications* (Juillet 1998).
- Castelloti.V, De Carlo.M, « les enseignants face aux difficultés des élèves », in *Le français dans le monde- recherche et applications-* Juillet 1995.
- Feldhendler .D, « Développer la compétence relationnelle dans la situation d’apprentissage d’une langue » in *Le français dans le monde- recherche et applications-* Juillet 1995.
- Kok-Escalle. M-C, « civilisation française de la langue à la culture », in *Le français dans le monde- recherche et applications-* Janvier 1998.
- Desné.R , « Rivarol : les mots d’un débat », in *Le français dans le monde- recherche et applications-* Janvier 1998.
- Rimbart.E, « image, statut et désir de la langue française », in *le français dans le monde : la didactique au quotidien*, juillet 1995.
- Roland- Gosselin. E, « cultures et relations interculturelles », in *Le français dans le monde*, Mai- Juin 2005.
- Bruno Maurer « quels Apprentissages culturels en FLS », in « *Diagonales : Enseigner le français langue seconde* », n°43, Aout 1997.
- Philippe Loubière, «Discours sur l’universalité...» Lettre(s), *revue éditée par l’ASSELAF*, août-septembre 2006.
- Marandon.S, « Les images des peuples », in *revue de psychologie des peuples*, 1964, 1^{er} trimestre.
- Klineberg. O, « Recherches sur les stéréotypes », in *revue de psychologie des peuples*, 1996, 1^{er} trimestre.
- Puren .ch. « La culture en classe : enseigner quoi ? Et quelques autres questions non subsidiaires, in *Revue langues modernes* n°04, nov 1998 page 46.

Dictionnaires

- Cuq.JP « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Cle international 2003.
- Charaudeau P, Maingueneau D, « Dictionnaire d'Analyse du discours », Paris, éd du seuil, 2002.
- Le petit Larousse 2002.
- Le petit Robert 2002.
- 12 dictionnaires indispensables 2002.

Webographie

- Beyrouth (Liban), 18 - 20 Octobre 2001. *Dialogue des Cultures* Organisé par la Francophonie et le Gouvernement du Liban+ Colloque UNESCO-EPHE, « *Les civilisations dans le regard de l'autre* », Siège de l'UNESCO, Paris (France) 13-14 décembre 2001, consulté le 01/01/05
- Claes.M.T,» *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité* », in www.francparler.org/articles/interculturel_claes.doc, consulté le 01/001/05
- Conférence du CAP, 11-13 octobre 2002. « *Favoriser la diversité culturelle et le développement: stratégies locales, nationales et mondiales* » in www.incd.net/docs/CapeTownDeclarationF.htm. consulté le 15/03/2005
- Legras.M « *La littérature francophone du Maghreb* » in www.weblettrés.net/spip/article.php3?id_article=35.consulté le 16/04/2007
- « *Déclaration du 1^{er} novembre 1954 par le Front de libération nationale d'Algérie* » .in [fr.wikipedia.org/wiki/Déclaration_du_1er_novembre_1954](http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9claration_du_1er_novembre_1954) – consulté le 27/03/05
- Freire.P, « *pour une politique de la langue internationale* »(Educado como pratica da libertade), in perso.wanadoo.fr/enotero/chitibat_htm- consulté le 20/07/07
- « *IXème sommet de la francophonie Le 18 octobre 2002* ». in www.sommet-francophonie.org/beyrouth2002/somme4.html - Consulté le 13/04/2004
- Grand guillaume.G ,le monde diplomatique/février 1997/ page3), « *Arabisation et démagogie en Algérie* », in <http://www.monde-diplomatique.fr/1997/02/GrandGuillaume/7816> consulté le 12/03/2004

- Landier.M, « *l'interculturel en milieu scolaire* », mai 2003 in [http://www.rfi.fr/fichiers_langue_francaise/langage_actuel/Monde du français/165.asp](http://www.rfi.fr/fichiers_langue_francaise/langage_actuel/Monde_du_francais/165.asp) , consulté le 20/10/2007

- « Algérie : *Données historiques et conséquences linguistiques* » in www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie-3Politique_ling.htm consulté le 15/02/2006

- « *Charte d'Alger* », Avril 1964 (ensemble des textes adoptés par le 1^{er} congrès du parti du front de libération nationale du 16 au 21 avril 1964) in [www.fonds thorez .ivry94. fr/thorez _cin/ bibliotheque -8078-maurice_thorez__la_charte_d_alger_ensemble_des_te...](http://www.fonds-thorez.fr/thorez_cin/bibliotheque-8078-maurice_thorez_la_charte_d_alger_ensemble_des_te...) – consulté le 12/03/2004

- ‘- Sbaa.R, « *culture et plurilinguisme en Algérie* » in www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm, consulté le 20/10/2007

- De Lesquen.H, « *Qu'est-ce que la nation ?* », CdH, 1989. in www.bruno-megret.com/ouvrages_laflamme_chap7, consulté le 12/03/2004

- Dion.L , « *une identité incertaine* », in [www .bibl. ulaval .ca/ doelec/ pul/ dumont/ fdchap 29 .html](http://www.bibl.ulaval.ca/doelec/pul/dumont/fdchap29.html), consulté le 12/05/2007

- Charlot .B, « *Une éducation démocratique pour un monde solidaire. Une éducation solidaire pour un monde démocratique* », forum mondial sur l'éducation jeudi 10 janvier 2002 in www.ecoledemocratique.org/spip.php?article77 – consulté le 20/05/07

- Gérin.P- La Joie , « *jusqu'à quand laisserons nous ces milliers d'enfants sans école et sans défense, souffrir en silence ?* », **Édition du jeudi 12 avril 2007**, in [www .ledevoir. com/monde/paul_gerin-lajoie_manifeste.html](http://www.ledevoir.com/monde/paul_gerin-lajoie_manifeste.html), consulté le 10/10/2007

- « *L'interculturel en français langue étrangère* » in [www .franc parler. org/ parcours/ interculturel.htm](http://www.francparler.org/parcours/interculturel.htm). Consulté le 12 avril 2007

- Byram.B, Gribkova.B, Starkey.H, « *développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues* », une introduction pratique à l'usage des enseignants, 2002, in www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf. consulté le 12/ 10/2006

- Gratien Mokonzi Bambanota, « *l'école démocratique au chevet de l'école congolaise* » in www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=320, consulté le 14/06/2007

- RIVAROL (1753-1801) « *Discours sur l'Universalité de la langue française* », (1784), in [www. site-magister.com/vocabcd2.htm](http://www.site-magister.com/vocabcd2.htm) - 36k, consulté le 20/05/2006

- Léger.J.M , « la langue française » in [agora. qc.ca /francophonie. nsf/ Documents/ Langue_francaise-](http://agora.qc.ca/francophonie.nsf/Documents/Langue_francaise-) consulté le 17/11/2007
- « *Maîtrise des langages : compétences à acquérir au collège* » in parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/parcourssciences/maitrise_des_langages, consulté le 11/10/2007
- Cambria.A, « *L'interculturel dans le cadre européen de références* », in www.hyperbul.org/numero7/refl/refl7_ac.htm. Consulté le 17/11/2007
- Nobutaka. M, « *Comment promouvoir le français en zone non-francophone* » in www.potomitan.info/atelier/miura.html, consulté le 16/06/2007
- Naparé.H , Haidara. M, Bakayoko. B « *Analyse genre des manuels scolaires au premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali* » in www.rocare.org/genre_manuel_scolaires.pdf, consulté le 11/10/2007
- Skopinskaja L « *le rôle de la culture dans le matériel d'enseignement des langues étrangères : une évaluation d'un point de vue interculturelle* » in www.ecml.at/documents/pub123bF2004_Lazar.pdf. Consulté le 20 mai 2007
- Byram.M, « *langue et culture et identité* », in www.ecml.at/html/thematiccollections/fr/yl/198/input1.htm, consulté le 15/10/2007
- Fernandez. A, « *l'universalité face au pluralisme: le dialogue entre les civilisations, fondement de l'universalité des droits de l'homme* » in - <http://www.aidh.org/uni/biblio/pdf/2-2.pdf>, consulté le 20/05/2007
- Allocution prononcée par M. Koïchiro Matsuura Directeur général del'Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture (UNESCO) à la cérémonie d'ouverture du Colloque international sur la civilisation de l'Indus Islamabad, Pakistan, 6 avril 2001. in unesdoc.unesco.org/images/0012/001222/122263f.pdf. consulté le 27/06/07
- Semaine de la langue française 10-20 mars 2007 « *Les mots migrants* », toulouse. fr/.../standard/public/p4371_69b49c7bd515f3d53b389c34f3a2a674DGLF-_presentation_SLF_07.rtf – consulté le 15/05/2007
- Dignat.A « 330 à 717Les derniers feux de l'Antiquité », dossier : Byzance, l'autre europe, www.herodote.net/dossier/Byzance.htm . Consulté le 07 /07/07
- « *Jacques Prévert* » in lasingette.blogspot.com/2007/06/le-frangibus-jacques-prévert-une-voix.html consulté le 20/10/2007
- Giraux.J.P, « *le fait divers dans les formes brèves (poèmes et nouvelles)* » in poesiepremiere.free.fr/divers.htm consulté le 01 novembre 2007

- « *Dino Buzzati* » in membres.lycos.fr/myriam/buzzati.html –consulté le 08/11 :07
- Barthes.R, article "*Texte (théorie du)*", *Encyclopaedia universalis*, 1973 in www.universalis.fr/encyclopedie/C930981/BARTHES_R.htm - consulté le 12/06/2007
- « *vint mille lieux sous les mers, une métaphore écologique* » in perso.orange.fr/jules-verne/CIEH7.htm , consulté le 12/10/2007
- Halte, J.F. 1999. « *L'écriture dans les Instructions Officielles* » in PETITJEAN, A. & PRIVAT, J.M. 1999. « *Histoire de l'enseignement du français et Textes Officiels* ». Actes du Colloque de Metz., Metz, Centre d'Études ...215-250. in bdd.inrp.fr:8080/cgi-bin/Daf/rebondPubli?AUTEUR_PHYS:1624 - 12k, consulté le 05/10 :2007
- Meirieu.PH, « *Éléments d'épistémologie de la pédagogie* » in [www .meirieu .com/ARTICLES / epistemologie.htm](http://www.meirieu.com/ARTICLES/epistemologie.htm) - consulté le 17/17/2007
- « *faire campagne : trois principes du discours politique à l'usage de la classe de langue* », in www.franparler.org/fiches/politique_faire.htm consulté le 17/11/2007
- Baquet.B , « *Français langue étrangère, Français langue seconde et enseignement du français aux enfants de migrants nouvellement arrivés en France* », Mai 1998, in carec.ac-bordeaux.fr/casnav/Baquer.htm. Consulté le 08 /06 /2007
- Perrenoud, Ph. (1995) « *Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève* », *Pédagogie collégiale (Québec)*, Vol. 9, n° 2, décembre, p. 6- in www.mapreps.com/articles.htm - 99k - Consulté le 08/06/2007
- Zarate.G, Byram.M, Neuner.G, « *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* », in [www. coe. int/ dg4 /linguistic/ Source/ Source Publications / CompetenceSocioculturelle_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_FR.doc), p 12, consulté le 15/11/2007
- Canale, M., et Swain, M., 1979, "*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*", *Applied Linguistics*, Vol.I, N°1 in passerelle.u-bourgogne.fr/cfoad/fle/site_cadre_europeen/site/3ConceptionlinguistiquederfrenceduCECR.htm – consulté le 15/11/2007
- « *Former les apprenants de FLE à l'interculturel* », in www.Franparler .org/dossiers/interculturel_former.htm. Consulté le 12/11/2007
- 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.franparler.org/dossiers/interculturel_former.htm. Consulté le 12/11/2007

- Bellégo.S , « *Enquête sur les jeunes et la lecture* », vendredi 2 septembre 2005, in etudiants.scienceducation.info/1-Enquetes-sur-les-jeunes-et-la.html consulté le 20 /11/2007

- Zarate.G, « *Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums* » in www.eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte6.htm - Consulté le 12/11:/07

- Perrenoud.P « *Construire un référentiel de compétences pour guides une formation professionnelle* » in www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html, consulté le 15 /10/2007

- Jean Bernabé « *Chroniques d'une guerre civile annoncée* » in www.potomitan.info/articles/guerre/fetich.html, consulté le 12/04/2006

- Grandguillaume. G , « *L'arabisation en Algérie des 'ulamâ' à nos jours* », Paris. *Colloque* : « Pour une histoire critique et citoyenne Au-delà des pressions officielles et des lobbies de mémoire. Le cas de l'histoire franco-algérienne », Lyon, 20-22 mai 2006. in grandguillaume.free.fr/ar_fr/lyon_2006.html

- Calvet.J.L « *La guerre des langues* », 1987, in www.cfwb.be/franca/services/pg020.htm. Consulté le 20/02/06

- Mahamadou Sangare « *Les langues locales et l'identité africaine* » in www.kanjamadi.com/mahamadsangare.html - Consulté le 20/02/06

- « *En apprenant sa langue maternelle n'apprend-on qu'à parler ?* » in membres.lycos.fr/doc_death59/philosujet20n1.htm. Consulté le 27/04/2007

- Rencontre avec Michel Serres A propos de la parution de son livre en 1993, l'Hebdo avait interviewé l'auteur de *La légende des Anges* in www.wedu.ch/CPTIC/publications/formntic/vert08.html –

- « *Education* » in fr.wikipedia.org/wiki/Éducation. Consulté le 12/12/07

- Derradji.Y, « *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?* » in www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html - consulté le 01/01/2008

- Lapacherie.J.G, « *Des fondements de la francophonie* » in www-jeune-france.org/Langue%20francaise/langue24.htm consulté le 02/01/08

- Le Clézio.J.M , « *La langue française est peut-être mon véritable pays*», in www.diplomatie.gouv.fr/fr/france_829/label-france_5343/les-numeros-label-France_5570/lf45-environnement_1.. consulté le 02/01/08

- Marina Yaguello « *la langue universelle* », in www.ecole-alsacienne.org/CDI/pdf/1301/130116_YAG.pdf consulté le 01/01/08

ANNEXES

1. Questionnaire destiné aux enseignants

Questionnaire

Dans le cadre d'une recherche de doctorat, nous souhaiterions avoir votre avis sur l'enseignement du français en Algérie. Nous vous saurions gré de bien vouloir répondre à ces questions. Merci infiniment pour votre contribution.

Identification

- Fonction.....
- Expériences.....
- Localité.....
- Wilaya.....
- Classes.....
- Effectifs élèves.....

Questions :

1- Quel est le statut de la langue française en Algérie ?

- Statut officiel :.....
- Statut réel :.....

Justifiez :

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

1- Quel est le référentiel qui sert de base à l'enseignement de la langue française en Algérie :

- Valeurs :.....
- Finalités :.....

2- Vos objectifs transforment-ils le socle de connaissances linguistiques de vos élèves ou leurs comportements ?

Justifiez votre réponse

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

3- Avez-vous connaissance des programmes en vigueur ?.....

Si oui, mettez une croix en face de la réponse

- Ceux de vos classes
- Ceux des classes précédentes
- Ceux des classes suivantes

4- Quels sont les choix et les démarches méthodologiques déclinés par le(s) programme(s) en vigueur

- L'enseignement est centré sur les contenus
- L'enseignement est centré sur l'élève

Justifiez votre réponse

.....

.....

.....

.....

5- Pour assurer une cohérence et donner un sens à l'apprentissage, quelle est la démarche préconisée ?

.....

.....

Pouvez-vous expliquer en quoi consiste cette démarche ?

.....

.....

.....

.....

6- Quels sont les objectifs que vise cet enseignement/apprentissage

.....

.....

.....

.....

7- Vos objectifs visent-ils la transformations des savoirs et / ou leurs comportements ?

.....

.....

.....

8- Ces objectifs visent-ils :

- La composante sociolinguistique
- La composante socioculturelle

Pourquoi ?

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

9- Est-il possible d'enseigner une langue uniquement à travers son contenu socio linguistique ?

- oui
- non

Pourquoi ?

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

10- L'apprenant a-t-il besoin de connaître la culture sous-jacente à la langue qu'il étudie ?

- oui
- non

Pourquoi ?

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

11- D'une manière générale, quelle est la compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère ?

- La capacité à utiliser uniquement une langue soutenue en situation scolaire

Oui

Non

- La capacité à avoir accès à des documents écrits uniquement

Oui

Non

- La capacité à communiquer oralement et par écrit avec un natif de la langue qu'on apprend.

Oui

Non

Justifier votre réponse :

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

12- Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, pensez vous qu'il faille développer la disponibilité et la volonté de communiquer avec l'autre ?

Oui

Non

Pourquoi ?

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

13- Quelle différence faites-vous, entre enseignement de la culture et formation à la compétence interculturelle ?

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

14- Quelles activités mettre en place en classe en vue d'asseoir une compétence interculturelle et quels supports choisir?

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

15- De quels moyens didactiques disposez vous ?

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

- Citez les plus utilisés par vous

.....

- Sont-ils toujours fonctionnels ?

Oui

Non

Pourquoi ?.....

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

16 - Que pensez-vous des manuels mis à votre disposition ?

- 1^{ère} AS.....

.....
.....

- 2^{ème} AS

.....
.....

- 3^{ème} AS

.....

.....
.....

17- Que pensez des textes proposés ?

- 1^{ère} AS.....
.....
.....
- 2^{ème} AS
.....
.....
.....
- 3^{ème} AS
.....
.....
.....

- Est-ce que la composante culturelle de la langue enseignée est présente ?

Oui

Non

- Si oui, occupe-t-elle une place très importante ?

Oui

Non

- Justifiez votre réponse

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

18-Vos élèves lisent ils en dehors de la classe ?

Oui

Non

Si oui, combien, en moyenne, lisent ?

.....

19-Le (s) évaluation (s) :

- Sont-elles prévues avant le lancement des activités ?

Oui

Non

- Ont-elles un impact sur la progression dans l'apprentissage ?

Oui

Non

- Sont-elles prévues à la fin de chaque étape de l'apprentissage ?

Oui

Non

2. Questionnaire destiné aux apprenants

Dans le cadre d'une recherche de doctorat, nous souhaiterions avoir votre avis sur l'enseignement du français en Algérie. Nous vous saurions gré de bien vouloir répondre à ces questions. Merci infiniment pour votre contribution.

Si répondre en langue française vous paraît difficile, vous pouvez le faire en arabe.

Question 1 :

Quel est le niveau scolaire de votre père ?

- Analphabète
- Primaire
- Secondaire
- Universitaire

Question 2 :

Quel est le niveau scolaire de votre mère ?

- Analphabète
- Primaire
- Secondaire
- Universitaire

Question 3 :

Quelle est la profession de votre père ?

.....

Quelle est la profession de votre mère ?

.....

Question 4 :

Parlez-vous français à la maison ?

- Oui
- Non

Question 5 :

Si oui, avec qui ?

- Votre père
- Votre mère
- Vos frères et sœurs
- Autres (précisez).....

Question 6 :

Lisez-vous des livres en français ?

Oui

Non

Pourquoi.....
.....
.....
.....

Question 7 :

A votre avis, est-il important pour vous d'apprendre la langue française ?

Oui

Non

Pourquoi ?
.....
.....
.....
.....

Question 8 :

Associez (reliez) 5 mots (en arabe) à la France, 5 autres aux habitants de ce pays et 5 autres mots à la langue française

LA FRANCE	Habitants de ce pays	La langue française

Question 9 :

- Est-ce que vous aimeriez apprendre quelque chose sur la France ?

Oui

Non

- Qu'est ce que vous aimeriez exactement apprendre sur la France ?
.....
.....

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

Pourquoi ?

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

Question 10 :

- Est-ce que vous aimeriez apprendre quelque chose sur les gens de ce pays (la France)?

Oui

Non

- Qu'est ce que vous aimeriez exactement apprendre sur les gens de ce pays ?

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

- Pourquoi ?

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

Question 11:

En classe, est ce que vous travaillez, avec votre enseignant, beaucoup plus sur la langue ou sur le pays ?

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

Comment ?

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

Question 12 :

Comment trouvez-vous votre manuel de français ?

Passable

Bien

Excellent

Pourquoi ?

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

Question 13 :

Qu'est ce que vous aimeriez y trouver ?

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

Pourquoi ?

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

Question 14 :

Quels sont les domaines que vous aimeriez traiter avec votre enseignant en cours de français?

- Géographie du pays concerné
- Vie quotidienne dans le pays concerné (fête, traditions, coutumes, habitudes culinaires, loisirs.....)
- Histoire du pays concerné
- Actualité du pays concerné
- Autres : précisez lesquels

.....

3. Réponses données par les enseignants

Question 1 : Statut de la langue française

- Statut officiel : 1- langue étrangère ; 2- langue seconde

Réponses :

29 LE ;

09 LS ;

17 Néant

- Statut réel : 1- langue étrangère ; 2- langue seconde ; 3- langue maternelle

Réponses :

16 LE

14 LS

01 LM

23 Néant

01 LE/ LS

Justification :

Enseignants	Réponses
01	On enseigne le français à des élèves qui sont censés déjà connaître cette langue
02	La première langue utilisée après l'arabe c'est la langue française
03	La langue française est utilisée aussi en milieu extra scolaire.
04	Vu les objectifs liés aux différents projets d'un cursus, on a la sensation que la nouvelle réforme éducative fait réellement du français une langue d'accès à la documentation
05	Elle est actuellement très utilisée dans les administrations, la presse.....
06	On a recourt au français, même dans les institutions officielles.
07	Elle fait partie de notre histoire.
08	Egalité au niveau de la compréhension concernant l'anglais et le français.
09	Officiellement, le français est considéré comme langue étrangère, mais elle est aussi utilisée dans les administrations donc nous pouvons la considérer comme langue seconde.
10	Apprentissage scolaire
11	Le français est une seconde langue d'apprentissage.
12	La langue française est encore utilisée dans les administrations, la presse.....
13	La langue française est parlée par le simple citoyen.

14	Néant
15	Toute langue doit être étudiée dans son contexte socio culturel car nous ne pouvons la dissocier de son contexte et l'étudier en tant que règles et programmes mais plutôt en situations.
16	On la retrouve dans le parler du simple citoyen.
17	Néant
18	Néant
19	Néant
20	Le français n'est pas une langue officielle, mais c'est une langue qui s'impose dans la réalité polyglotte algérienne.
21	Le français est considéré comme instrument de communication, sans plus.
22	C'est la langue arabe qui est langue officielle.
23	Nos élèves apprennent une langue seulement pour des besoins de communication utilitaire.
24	Le programme et le manuel ont été conçus dans cette optique.
25	Néant
26	Néant
27	La langue arabe étant la langue nationale, la langue française est donc une langue étrangère.
28	Le statut de la langue française n'est pas bien défini par les institutions officielles. La réalité linguistique des langues étrangères est autre que celle pensée par l'institution. Tout dépend aussi de la région.
29	On continue à enseigner le français comme s'il était la langue maternelle des apprenants.
30	L'élève apprend seulement à communiquer dans cette langue. Néant
31	Néant
32	Néant
33	La langue française, langue du colon
34	Néant
35	Langue arabe : langue nationale.
36	Langue officielle : arabe ; langue de communication : arabe
37	Le statut de la langue n'est toujours pas clairement défini. Il n'en demeure pas moins que notre confrontation à la réalité, nous fait dire que nous sommes en FLE.
38	Selon les programmes officiels, on considère que la langue française est une langue seconde alors que la réalité est différente.
39	La langue est un moyen de communication.

40	Officiellement, elle est considérée comme langue étrangère, mais la réalité montre le contraire. Le contenu des manuels scolaires montre aussi le contraire.
41	Bien qu'elle soit considérée officiellement comme une langue étrangère, le français est parlé en dehors de l'école et fait partie du paysage linguistique algérien.
42	Néant
43	Néant
44	Dans une étude menée avec des stagiaires, nous avons recensé plus de 200 mots et expressions françaises utilisés par des gens n'ayant jamais été scolarisés.
45	Un pourcentage important d'algériens est francophone.
46	Néant
47	Néant
48	Elle est étrangère du fait qu'elle n'est pas la langue maternelle. Elle n'est pratiquée que pendant les séances de français par les élèves. Presque pas en dehors de l'école.
49	La langue française est utilisée dans les établissements en tant qu'outils pour servir dans les sociétés et les bureaux.
50	Néant
51	Elle est parlée par les officiels. Elle véhicule la majorité des filières enseignées à l'université. Elle est officielle, mais ne dit pas son mot.
52	Dans le milieu rural, elle est, véritablement, langue étrangère.
53	Langue héritée d'une longue époque ; Irremplaçable pour sa place dans le monde ; Incontournable par sa présence ; non enseignée comme il se doit par idéologie.
54	Le français est une langue omniprésente dans notre paysage linguistique. On prend contact avec la langue même avant d'être à l'école. De ce fait, elle n'est pas étrangère.
55	Néant

Question 2 : Le référentiel qui sert de base à l'enseignement de la LF en Algérie

Enseignants	Réponses
01	Néant
02	Néant

03	Néant
04	Néant
05	Néant
06	Néant
07	Néant
08	<i>Finalités</i> : Apprendre la langue et l'acquérir en tant qu'outil de communication.
09	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : faire acquérir un outil de communication.
10	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : atteindre le but en appliquant le programme avec de petites modifications.
11	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : apprendre une langue étrangère.
12	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
13	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
14	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
15	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Enseigner une culture algérienne en langue étrangère.
16	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
17	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
18	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
19	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
20	- <i>Valeurs</i> : - Tolérance et ouverture sur le monde - <i>Finalités</i> :- Formation d'un citoyen tolérant et ouvert.
21	<i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Ouverture sur d'autres groupes sociaux.
22	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
23	- <i>Valeurs</i> : Un citoyen ouvert à toutes les cultures - <i>Finalités</i> : Homme universel ; citoyen algérien heureux.
24	- <i>Valeurs</i> : communiquer

	- <i>Finalités</i> : s'ouvrir sur les autres cultures
25	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Accès à une documentation diversifiée et accès à la culture de l'autre.
26	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> :
27	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Accès à une documentation diversifiée
28	- <i>Valeurs</i> : N'existent pas. - <i>Finalités</i> : ouverture sur le monde
29	- <i>Valeurs</i> : Savoir gérer des apprentissages et leur progression - <i>Finalités</i> : Savoir communiquer, savoir lire et savoir écrire.
30	- <i>Valeurs</i> : Humanisme, tolérance - <i>Finalités</i> : l'ouverture sur le monde
31	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
32	- <i>Valeurs</i> : S'intégrer dans la société moderne - <i>Finalités</i> :-communiquer en français
33	- <i>Valeurs</i> : Langue outil de communication - <i>Finalités</i> : Ouverture sur le monde scientifique
34	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
35	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : accéder à la documentation
36	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
37	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Instrument de communication.
38	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
39	- <i>Valeurs</i> : communicationnelles - <i>Finalités</i> :
40	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
41	- <i>Valeurs</i> : Ouverture sur l'autre - <i>Finalités</i> : Acquérir une compétence de communication et accéder à une documentation scientifique
42	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : communiquer

43	- <i>Valeurs</i> : Former un citoyen ouvert aux autres cultures - <i>Finalités</i> : Former un citoyen capable de communiquer en situation réelle dans une langue étrangère : le français.
44	- <i>Valeurs</i> : Humaines ; fraternité, solidarité et tolérance - <i>Finalités</i> : La connaissance de l'autre, l'universalité
45	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
46	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
47	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
48	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
49	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
50	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
51	- <i>Valeurs</i> : Civilisationnelles et culturelles - <i>Finalités</i> : Elle est véhiculaire de savoirs
52	- <i>Valeurs</i> : Morales socio culturelles - <i>Finalités</i> : Faire de l'élève un citoyen responsable.
53	- <i>Valeurs</i> : Aucune réflexion objective - <i>Finalités</i> : non précises et vagues
54	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant
55	- <i>Valeurs</i> : Néant - <i>Finalités</i> : Néant

Question 3 : Vos objectifs transforment ils :

1- le socle de connaissances linguistiques de vos élèves,

2- leurs comportements ?

Réponses :

CL = 17

C = 7

Les deux= 10

Néant : 17

Justification :

Enseignants	Réponses
01	Ils transforment le socle des connaissances linguistiques car ce qui est pris en considération est l'apprentissage de la langue plutôt que l'apprentissage de la culture.
02	Néant
03	Néant
04	Néant
05	Néant
06	Nos objectifs sont d'abord les connaissances linguistiques ensuite les comportements car nous sommes jugés sur les résultats et par sur le citoyen que l'on aura produit.
07	Néant
08	Néant
09	Transformer les comportements et les attitudes (à travers la langue) pour présenter la culture de l'autre et lui apprendre à savoir vivre avec les autres.
10	Notre objectif n'est pas seulement de transformer les connaissances, mais aussi de les améliorer.
11	Les objectifs de l'enseignant, divergent complètement avec le programme.
12	Nous voulons que nos élèves communiquent dans cette langue étrangère.
13	Le refus catégorique d'étudier la langue française ancré dans l'inconscient de l'élève nous amène à transformer le socle des connaissances linguistiques.
14	Néant
15	Néant
16	Néant
17	L'élève arrive au lycée sans connaissances linguistiques
18	Néant
19	Néant
20	Les résultats sont loin d'être conforme aux objectifs.
21	Les objectifs visent surtout la maîtrise de la langue.
22	Néant
23	Néant
24	Le FLE, ne peut se prêter à l'approche par compétences.
25	Néant
26	Après une année avec les élèves, je remarque un changement surtout

	dans leur comportement.
27	Néant
28	Néant
29	Néant
30	Néant
31	Néant
32	Néant
33	La langue n'est pas uniquement un contenu linguistique mais c'est un contenu culturel aussi.
34	La seule utilité de l'apprentissage est la note du devoir, de la composition et l'épreuve du bac.
35	Néant
36	Néant
37	Ils transforment leurs comportements en prêchant les valeurs des lumières (voltaire, Diderot...)
38	Néant
39	Néant
40	Les élèves acquièrent des savoirs
41	Enseigné comme langue étrangère, le français est appréhendé sous l'angle purement linguistique. En dépit de l'aspect culturel inhérent à l'apprentissage d'une langue, nous continuons, malheureusement, à privilégier le linguistique.
42	Les comportements restent liés au socio culturel de l'environnement.
43	Avec l'approche par compétences, les objectifs visent à transformer les comportements. Malheureusement, c'est le domaine linguistique qui reste privilégié.
44	L'idéal serait d'arriver à faire réfléchir l'apprenant sur son comportement tout en apprenant.
45	Néant
46	D'un côté, on leur apprend à connaître le fonctionnement de la langue, de l'autre on les éduque en leur apprenant le respect de l'autre.
47	Nous ne pouvons séparer l'un de l'autre parce qu'ils sont complémentaires.
48	Néant
49	Les connaissances linguistiques sont les seuls à être transformés. Les comportements restent toujours arabe puisque leur entourage ne permet que ceci.
50	Néant
51	Toute langue porte en elle une charge culturelle. Le français plus que

	l'anglais apporte beaucoup au niveau des comportements sans oublier l'environnement (médias, documentations...)
52	Les connaissances linguistiques sont données en classe de langue, mais l'élève n'arrive pas à les restituer en dehors de la classe.
53	J'enseigne en fonction des besoins de mes élèves et de leurs possibilités.
54	Les connaissances linguistiques sont les finalités même du programme.
55	Néant

Question 4 : Avez-vous connaissances des programmes en vigueur ? :1-oui/2- non

Oui = 54

Non = 01

Question 5 : Quels sont les choix et les démarches méthodologiques déclinés par le(s) programme(s) en vigueur ?

1-enseignement centré sur contenus ;

2- enseignement centré sur l'élève

Justification

Enseignants	Réponses
01	Néant
02	Il faut rendre accessible le savoir donné aux élèves.
03	Le professeur adapte le programme au niveau de l'élève, autrement dit le niveau du programme exige trop par rapport au niveau des élèves.
04	C'est l'élève qui est mis au centre de l'apprentissage.
05	La démarche méthodologique que le professeur suit, dépend du public qu'il a.
06	Toujours cette menace qu'on appelle résultats.
07	L'enseignement se fait actuellement avec la nouvelle réforme : l'approche par compétences c'est-à-dire que c'est l'élève qui doit faire tout le travail. L'enseignant est là pour le guider.
08	En se basant sur le contenu du manuel scolaire et aussi sur le programme, selon le niveau de l'élève.
09	L'élève doit participer à sa formation.
10	Il faut que l'élève soit autonome. Le manuel scolaire n'est qu'une

	source d'inspiration, un point de repère. Il faudrait que l'élève fasse des efforts.
11	L'enseignement est centré sur l'élève. Il faudrait lui inculquer des savoirs en diversifiant les contenus.
12	On s'intéresse à l'élève pour qu'il puisse communiquer en langue étrangère.
13	L'enseignant est obligé de terminer le programme
14	80/° des choix et des démarches méthodologiques sont centrés sur les contenus.
15	On ne peut pas dire qu'ils soient centrés sur l'élève à 100/° car le contenu compte aussi puisqu'il est le canevas de leur apprentissage. Néanmoins c'est trop compliqué pour leur niveau assez bas.
16	On veut à tout prix réaliser le maximum de séquences (d'unités didactiques) pendant l'année sans prendre l'élève en considération.
17	Néant
18	L'élève est au centre de la galaxie pédagogique. Besoins, attentes et désirs sont les outils de travail permettant l'élaboration des plans de formation.
19	L'enseignant est censé terminer un programme.
20	La nouvelle approche préconise un enseignement centré sur l'apprenant.
21	L'élève est sollicité continuellement. Il est impliqué dans le dispositif d'apprentissage. Il est actif.
22	C'est l'approche par compétences qui est adaptée.
23	Cela va de soi. Pour amener l'élève à maîtriser le FLE, il faut lui présenter un contenu (savoirs) sous forme d'activités)
24	Un flou règne encore à ce niveau
25	L'élève est sollicité par différentes activités de classe dans le but de construire des connaissances.
26	Le programme de terminale est centré sur les contenus, par contre ceux de la 1 ^{ère} AS et de la 2 ^{ème} AS sont centrés sur l'élève.
27	Néant
28	Sur le plan du programme, il est centré sur les élèves, et sur le plan pratique c'est toujours une pédagogie centrée sur les contenus.
29	On met l'apprenant face aux besoins de la société algérienne. Le système éducatif doit relever le défi de la mondialisation de l'économie.
30	C'est l'approche par compétences. Néant
31	C'est le propre de l'approche par compétences.

32	Les apprenants doivent construire leur propre savoirs : c'est l'application de l'approche par compétences dont l'acte est centré sur les apprenants.
33	Les programmes en vigueur mettent l'accent sur l'élève. Celui-ci est au centre de toute action pédagogique.
34	En dépit de ce qui est préconisé, les contenus sont toujours au centre de l'enseignement du FLE.
35	Néant
36	Néant
37	La méthodologie en vigueur est centrée sur l'élève. Il n'en demeure pas moins que notre enseignement/ apprentissage est axé aussi sur les contenus dont le rôle est fondamental quant à l'adhésion de l'apprenant.
38	Néant
39	Néant
40	C'est le propre de l'approche par compétences.
41	Dans le cadre de la nouvelle approche, on ne peut axer son enseignement que sur l'apprenant chez qui on se doit d'installer des compétences.
42	L'enseignement ne prend pas en charge l'élève. Les finalités demandées ne sont toujours réalisées.
43	Dans le cadre de l'approche par les compétences où l'enseignant doit développer et installer des compétences chez l'apprenant, l'enseignement est centré sur l'élève.
44	Il ne s'agit plus d'enseigner un contenu et de classer l'élève sans un savoir faire. Il s'agit aujourd'hui de pratiquer une logique d'apprentissage.
45	L'apprenant doit être impliqué dans ses apprentissages et négocier avec l'enseignant les projets d'enseignement et d'apprentissage.
46	Nous avons un programme à suivre et en même temps on veut que l'élève atteigne un niveau acceptable.
47	L'enseignement devrait être centré sur les contenus et sur l'élève en même temps, car le contenu du programme va être transféré à cet élève. Nous devrions prendre en considération les deux en même temps.
48	Nous ne prenons nullement en considération, ni le niveau cognitif de l'élève, ni la réalité socioculturelle dont il fait partie.
49	L'enseignement vise l'élève puisqu'il lui a préparé le terrain pour apprendre la langue française par exemple et lui a dessiné les

	démarches à suivre.
50	Le contenu du programme peut changer les capacités de l'élève, et c'est à l'évaluation de justifier tout cela.
51	On veut le centrer sur l'élève mais on fait le contraire, ce qui fait qu'on obtient ni l'un ni l'autre.
52	L'enseignement du français vise à faire acquérir à l'élève un ensemble de connaissances et de savoirs à utiliser. Par la suite, l'élève doit être en mesure de les utiliser ultérieurement efficacement.
53	Aucun test d'évaluation digne de ce nom n'a jamais été fait. Tout notre enseignement est aveugle. On calque des programmes étrangers qu'on applique à nos enfants.
54	La démarche du projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme. C'est une démarche qui fait de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation.
55	Néant

Question 6 : Pour assurer une cohérence et donner un sens à l'apprentissage, quelle est la démarche préconisée ?

Enseignants	Réponses
01	Néant
02	Interroger les connaissances des élèves
03	
04	L'enseignement par les compétences
05	Projet et séquences
06	Illustration
07	Néant
08	Donner des exemples
09	Projet et séquences
10	Avoir un programme adéquat au niveau du volume horaire
11	Suivre le programme et faire des évaluations diagnostiques
12	Projet et séquence
13	L'enseignement centré sur l'élève et son vécu
14	Néant
15	L'apprentissage par compétences
16	Elaborer des unités
17	Texte en rapport avec le vécu de l'élève
18	Pédagogie du projet
19	Enseignement centré sur l'élève

20	L'approche par compétences et pédagogie du projet
21	Interactive
22	Progression en spirale
23	Texte en rapport avec le vécu de l'élève
24	Pédagogie par objectifs ;
25	Approche par compétences
26	Mettre l'élève en position d'acteur
27	L'approche par compétences
28	Approche par compétences
29	Néant
30	Enseignement/apprentissage
31	L'apprenant au centre du dispositif
32	L'approche par compétences
33	Néant
34	Néant
35	L'approche par compétences
36	Impliquer l'élève
37	Pédagogie du contrat
38	Néant
39	Active
40	Néant
41	Apprenant, acteur actif
42	Néant
43	Apprenant, acteur actif
44	Apprenant, acteur actif
45	Néant
46	Susciter l'intérêt de l'élève
47	Néant
48	Partir du particulier au global
49	Relation entre toutes les matières
50	Pédagogie du projet
51	Approche par compétences
52	Interaction
53	Programmes et méthodes adaptés
54	L'approche par les compétences
55	Néant

Réponses :

Pédagogie du projet = 07

Approche par compétences = 10

Apprenant acteur actif = 10

Autres = 16

Néant= 12

Question 7 : quels sont les objectifs que vise cet enseignement / apprentissage ?

Enseignants	Réponses
01	Néant
02	Néant
03	Autonomiser l'apprenant
04	Installer en lui des savoirs et des savoirs faire en vu d'une autonomisation
05	Installer en lui des savoirs et des savoirs faire
06	Autonomie de l'élève
07	Accompagner l'élève vers le savoir
08	Néant
09	Acquisition d'outils linguistiques et ouverture sur un autre monde
10	Autonomie de l'élève
11	Bonne acquisition du FLE
12	Approche par compétences
13	Acquisition du français
14	Le savoir faire
15	Inculquer un savoir, un savoir faire, un savoir être
16	Néant
17	Habituer l'élève à acquérir la langue
18	Approfondir les apprentissages
19	Néant
20	Autonomie de l'apprenant
21	Rendre les élèves autonomes et développer leur esprit critique
22	Communiquer en français
23	Acquisition d'une compétence à l'oral et à l'écrit, préparer l'élève pour l'avenir
24	Amener l'élève à construire du sens
25	Autonomie
26	Autonomie
27	Autonomie
28	Autonomie
29	Autonomie

30	Faire face à des situations problèmes (autonomie)
31	Former le citoyen de demain
32	Le familiariser avec les types de discours
33	Communiquer en toute facilité
34	Néant
35	Autonomie, maîtrise de l'oral et de l'écrit
36	Autonomie de l'élève en développant ses facultés réflexives
37	Autonomie
38	Néant
39	Apprentissage et connaissance pour recherche
40	Former un citoyen
41	Autonomie de l'élève
42	Transformation des savoirs
43	Développer des compétences qui seront mobilisées dans des situations problèmes
44	Favoriser l'autonomie et mettre en place une pratique de recherche
45	Développer une compétence de communication
46	Apprendre une langue
47	Néant
48	Néant
49	Néant
50	Connaître le fonctionnement de la langue
51	Répondre aux besoins de l'apprenant
52	Néant
53	Développer les capacités de l'apprenant, à l'oral et à l'écrit
54	Acquisition d'un outil de communication, formation intellectuelle et ouverture sur le monde ainsi que la familiarisation avec d'autres cultures
55	Néant

Réponses :

Autonomie =20

Apprentissage d'une LE = 07

Savoirs et savoirs faire = 04

Communiquer en LE = 06

Autres = 06

Néant = 12

Question 8 : Vos objectifs visent-ils :

- 1- la transformation des savoirs
- 2- leurs comportements
- 3- les deux

Réponses :

Transformation des savoirs = 10
 Transformations des comportements = 09
 Les deux = 22
 Néant = 14

Question 9 : Ces objectifs visent- ils :

- 1- la composante sociolinguistique/
- 2- la composante socioculturelle ?
- 3- les deux

Réponses :

Composante sociolinguistique = 21
 Composante socio culturelle = 10
 Les deux = 22
 Néant = 02

Enseignants	Réponses
01	En vue d'une meilleure acquisition de la langue.
02	Néant
03	Néant
04	Néant
05	Afin de pouvoir communiquer dans une langue étrangère.
06	Dans la mesure où il est nécessaire de les prendre ensemble, les deux composantes deviennent un seul et même objectif.
07	Les objectifs visent l'enseignement d'une langue tout en véhiculant une culture avec.
08	Les deux dans le but d'apprendre une langue étrangère et aussi appréhender la langue dans sa culture .
09	Le but est de connaître d'autres cultures.
10	Les deux sont 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 intégrant sa culture à la mienne.
11	Un apprenant qui est favorisé par son milieu socio culturel, il lui est facilement accessible d'apprendre une langue étrangère comme le français.

12	pour apprendre à communiquer en langue étrangère.
13	Néant
14	Néant
15	Néant
16	Nous travaillons la langue avec les élèves.
17	Néant
18	Les deux à la fois étant donné qu'une langue est toujours porteuse d'éléments linguistiques et culturels.
19	Néant
20	Ils font référence à des situations sociolinguistiques.
21	Ce qui est visé, c'est la compétence linguistique et la compétence communicative.
22	Néant
23	On ne peut dissocier les deux composantes.
24	Néant
25	Néant
26	Le projet d'établissement prend en charge les spécificités de chaque région.
27	Le FLE n'est pas une langue véhiculaire.
28	La composante socio culturelle est absente. Généralement c'est le linguistique qui est visé.
29	On ne peut pas apprendre une langue sans apprendre sa culture ni une culture sans apprendre la langue qui la véhicule.
30	Néant
31	L'une ne va pas sans l'autre.
32	On ne peut enseigner une langue sans avoir recours aux différentes cultures des enseignés. Le groupe classe est une micro société.
33	Premièrement parce que la langue possède plusieurs registres (niveau recherché, niveau courant, niveau familial) et deuxièmement la langue véhicule une culture.
34	Du moment qu'il n'y a aucune restitution de cette langue en dehors du milieu extra scolaire, son apprentissage ne sous entend donc aucune composante socio culturelle.
35	La langue française telle qu'elle est enseignée est déchargée de son côté culturel.
36	Deux facettes indissociables de l'acte pédagogiques.
37	Les deux : -la mondialisation au sens large et l'imprégnation par les valeurs universelles.
38	A travers ce qu'on enseigne, on travaille beaucoup plus les contenus

	linguistiques que la culture que véhicule la langue.
39	La maîtrise socio linguistique d'une langue peut engendrer plusieurs aspects positifs pour la personne en question. Elle favorise aussi la communication avec autrui.
40	Il ne faut pas avoir d'idées erronées sur la culture de l'autre.
41	Le socio culturel pourrait bien constituer un objectif différé. Or en classe, le cadre nous impose des limites, si bien que nous devons rester modeste et ne viser que des objectifs susceptibles d'être réalisés à court terme.
42	Néant
43	La finalité étant l'acquisition d'une compétence de communication, l'environnement réel étant ce qu'il est, les objectifs visent davantage la composante sociolinguistique.
44	On ne peut apprendre la langue de manière technique, c'est-à-dire sans les soubassements culturels que véhicule cette même langue. Sans le non dit, la langue n'est qu'un corps sans âme.
45	Les deux composantes sont importantes parce que enseigner une langue, c'est aussi enseigner sa culture .
46	On veut qu'ils apprennent une langue mais qu'ils apprennent aussi la culture de cette langue
47	La langue véhicule obligatoirement la culture.
48	Néant
49	Néant
50	Le français en tant que LE, tel qu'il est enseigné en Algérie met de côté la composante socio culturelle.
51	Les deux composantes sont complémentaires.
52	Même si la composante socio culturelle est sous- jacente, la composante socio linguistique est omniprésente. Le français se veut être une langue utilisé dans le milieu social.
53	Adapter les contenus à la réalité du pays, aux besoins, à l'environnement à l'entité nationale. Pourquoi enseigner toujours ceux des autres. Nous avons des auteurs algériens, une réalité algérienne mais nous ne sommes pas indépendant quant à notre raisonnement.
54	Les deux composantes sont prises en charge par les finalités de l'apprentissage d'une langue étrangère.
55	Néant

Question10 : Est-il possible d'enseigner une langue uniquement à travers son contenu sociolinguistique ? Oui ou Non ?

Réponses :

Oui = 10

Non = 43

Néant = 02

Justification :

Enseignants	Réponses
01	Véhiculant toute une culture, on ne peut ignorer cela dans une langue
02	L'élève ne peut pas apprendre une langue sans un contact culturel
03	Le contenu socio linguistique n'est pas suffisant pour apprendre une langue
04	Dans le cadre des mutations mondiales, une langue qui se replie sur elle-même est vouée à l'oubli.
05	Il faudrait avoir des connaissances sur l'histoire littéraire de cette langue
06	Au premier degré
07	Il est important de connaître la culture de l'autre. On ne peut étudier une langue sans faire référence à la culture qu'elle véhicule
08	Le contenu socioculturel est un référent obligatoire pour enseigner une langue.
09	La langue véhicule la culture.
10	Il faut qu'il y ait les deux dimensions pour que l'apprentissage soit complet et intéressant.
11	Pour pouvoir communiquer, seule la maîtrise du contenu socio linguistique suffit.
12	Il faut connaître la langue de l'autre et la culture qu'elle véhicule.
13	La langue véhicule la culture
14	Néant
15	On ne peut leur enseigner la grammaire, la conjugaison ou la critique des textes comme des opérations de mathématiques
16	Néant
17	L'apprentissage devient orphelin si on lui extirpe la dimension socio culturelle.
18	Une langue étrangère qui ne fournit pas assez d'éléments originaux à la langue maternelle, ne ferait que double emploi à celle-ci et l'élève s'en lasse très vite.
19	Néant

20	L'aspect culturel et interculturel doivent être pris en charge.
21	La langue véhicule une culture et une idéologie, on ne peut donc l'occulter.
22	L'apprentissage d'une langue peut très bien se faire qu'à travers le contenu socio linguistique
23	Néant
24	C'est possible pour une langue étrangère, car elle s'apprend en dehors du contexte.
25	Néant
26	Il faudrait s'imprégner de la culture de cette langue pour mieux saisir la portée du message.
27	On ne peut détacher une langue de sa culture.
28	Parce que toute langue véhicule une culture.
29	La langue véhicule une culture.
30	Néant
31	Il n'y a pas prédominance d'un contenu sur un autre.
32	La langue est considérée comme un phénomène social qui influence et qui s'influence.
33	La langue véhicule une culture.
34	On ne peut dissocier une langue de sa culture.
35	On ne peut dissocier une langue de sa culture ; toute langue véhicule son mode de pensée et sa vision du monde.
36	D'autres facteurs entrent en jeu.
37	Sans le contenu socio culturel, son intégration sera impossible.
38	Une langue véhicule une culture. Si un élément est absent, l'autre est automatiquement négligé.
39	La langue peut procurer plusieurs avantages, parmi lesquels celui du plaisir de communiquer.
40	Le socio culturel doit impérativement intervenir.
41	On ne peut dissocier une langue de sa composante socio culturelle. Toutefois, cet aspect est pris en charge mais de façon implicite, et les objectifs qui y renvoient ne sont pas déclarés.
42	La culture est l'empreinte qui marque la langue dans son contenu socio culturel. Les liens sont étroits et ne peuvent être dissociés. Toute langue fonctionne selon son environnement socio culturel.
43	On ne peut dissocier la langue de sa composante socio culturelle.
44	Le dit n'est qu'une partie de la langue
45	Néant
46	Néant

47	Il est plus facile d'apprendre une langue en l'associant à sa culture.
48	Il faut connaître la culture pour apprendre la langue.
49	Néant
50	Enseigner une langue ne consiste pas forcément d'enseigner ou de faire pénétrer le côté socio culturelle.
51	La charge culturelle est inhérente à tout enseignement de la langue.
52	L'acquisition d'une langue doit aussi prendre en considération le contenu socio culturel et surtout la compétence linguistique.
53	Néant
54	Néant
55	Néant

Question 11 : L'apprenant a-t-il besoin de connaître la culture sous-jacente à la langue qu'il étudie ? Oui ou non ?

Réponses :

Oui = 48

Non = 05

Néant = 02

Justification :

Enseignants	Réponses
01	Le texte n'est qu'un prétexte. Notre objectif est de transformer des connaissances linguistiques et non des comportements.
02	On ne peut pas justifier l'emploi de certains mots et de certaines phrases si on ne connaît pas le contexte culturel.
03	D'abord, c'est la langue qui guide la culture, de plus l'apprenant n'est pas forcé de connaître la culture d'un pays étranger pour maîtriser sa langue. C'est du contraire dont il a besoin.
04	Une langue ne peut s'enseigner sans la connaissance du cadre ou du contexte socio culturel dans lequel elle évolue.
05	Le sens implicite d'une langue est souvent véhiculé par sa culture.
06	Néant
07	On ne peut étudier une langue sans sa culture.
08	D'une manière évidente, la culture s'intègre dans l'apprentissage de la langue qui lui correspond
09	Langue et culture sont indissociables.

10	L'apprenant doit s'ouvrir sur l'autre, intégrer cette culture à la sienne, enrichir et évoluer sa culture en connaissant les autres cultures.
11	L'apprenant doit s'ouvrir sur la culture de la langue qu'il étudie.
12	Le sens implicite d'une langue est véhiculé par sa culture.
13	Néant
14	Néant
15	Pour pouvoir s'insérer dans l'imaginaire de l'autre.
16	Cela n'est nullement notre objectif.
17	Néant
18	Obligatoirement
19	Néant
20	L'aspect civilisationnel doit être connu.
21	Pour pouvoir en appréhender les subtilités.
22	Il est préférable et conseillé de prendre le paramètre culture en considération.
23	Puisque le monde devient un petit village, les frontières se gomment et les langues se rencontrent.
24	Le message est perçu parfois à travers le référent culturel.
25	L'apprentissage d'une langue étrangère vise la connaissance de l'autre et donc de sa culture.
26	Néant
27	On ne peut détacher une langue de sa culture.
28	On ne peut exclure une culture de sa langue.
29	La culture fait partie intégrante de la langue.
30	On n'apprend pas une langue sans sa culture.
31	Etre dans une situation où l'esprit universel domine (mondialisation oblige).
32	L'apprenant doit non seulement enrichir son bagage lexical et sémantique mais il doit aussi s'ouvrir sur la culture humaine dans sa dimension universelle.
33	L'enrichissement culturel aide dans l'apprentissage d'une langue.
34	Néant
35	Les deux sont complémentaires.
36	Aspect indispensable. La langue véhicule la culture.
37	Néant
38	Néant
39	La langue est un moyen de communication et non un but en soi. La langue peut véhiculer des idées et non le contraire.
40	Néant

41	Tout doit être rattaché aux finalités assignées à l'enseignement de telle ou telle langue. L'ouverture sur le monde est un objectif on ne peut plus culturel.
42	La culture est liée à la langue (les mœurs, les comportements, la réflexion sont liés à la culture)
43	Tout est rattaché aux finalités assignées à l'enseignement de telle ou telle langue.
44	Si l'aspect culturel véhiculé par la langue n'est pas pris en considération, une compréhension erronée ou incomplète sera faite de cette langue.
45	La connaissance de la culture et des relations sociales est importante.
46	Connaissance de la culture mondiale.
47	La connaissance de la culture véhiculée par telle langue ou telle autre, poussera notre apprenant à vouloir connaître plus de choses concernant cette langue.
48	La langue est liée à la culture.
49	Néant
50	Néant
51	La connaissance de la culture lui permet d'acquérir un savoir mais aussi un savoir être et un savoir faire.
52	Néant
53	Tout enseignement de langue devient une clef qui permet l'accès à une culture. Plus on apprend de langues , plus on a de clefs et plus on comprend les autres cultures.
54	Néant
55	Néant

Question12 : d'une manière générale, quelle est la compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère ?

1. La capacité à utiliser uniquement une langue soutenue en situation scolaire

Réponses :

Oui =10

Non =38

Néant = 06

2. La capacité à avoir accès à des documents écrits uniquement

Réponses :

Oui = 11

Non = 37
Néant= 07

3. La capacité à communiquer oralement et par écrit avec un natif de la langue qu'on apprend

Réponses :

Oui =37
Non =12
Néant = 0

Question13: Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, pensez vous qu'il faille développer la disponibilité et la volonté de communiquer avec l'autre ?

Réponses :

Oui = 49
Non = 04
Néant = 02

Justification :

Enseignants	Réponses
01	Sinon, nous n'avons pas besoin de connaître une langue étrangère.
02	Néant
03	Il faudrait apprendre à communiquer et à échanger an langue étrangère.
04	Le salut des nations est aujourd'hui dans l'inter culturalité car désormais, la planète est devenue un petit village.
05	Car parler une langue demande une communication avec son natif.
06	Non car généralement c'est la nécessité qui pousse à apprendre. Les bonnes volontés ne suffisent pas.
07	C'est un pas vers l'ouverture et la connaissance de l'autre.
08	Vu leur niveau, les élèves n'arrivent même pas à communiquer avec leur professeur, que serait ce avec un natif de cette langue.
09	C'est le but recherché.
10	Pour mieux connaître les autres cultures et les comparer avec la sienne tout en gardant sa propre identité.
11	Communiquer avec l'autre, c'est le comprendre. Cette compréhension développe la communication avec autrui.
12	C'est notre objectif de faire apprendre à l'élève cette langue étrangère.
13	L'entourage joue un rôle important
14	La communication, c'est la base pour acquérir le savoir.

15	C'est un point essentiel dans la communication, car si on a affaire à un élève qui n'a pas cette volonté de communiquer, on ne pourra jamais établir une communication ; il y aura toujours un élément qui manque.
16	La société et l'entourage jouent un rôle important.
17	Néant
18	A l'instar des pays qui veulent s'atteler à la locomotive de la mondialisation, le besoin de communiquer est primordial. Une langue qui ne s'utilise pas meurt.
19	Néant
20	Acquérir des actes de paroles.
21	Dans la mesure où l'individu est appelé à prendre la parole, soit pour communiquer une information, soit pour convaincre, soit pour faire partager aux lecteurs/ auditeurs ses joies ou ses peines...
22	La disponibilité et la volonté sont la toile de fond de chaque apprentissage. Il faut que l'apprenant soit aussi motivé.
23	Communiquer avec l'autre est un impératif pour des raisons sécuritaires, écologiques...
24	La langue ne s'apprend pas pour elle même, elle doit permettre la communication avec l'autre.
25	Néant
26	Si on ne communique pas notre lexique se perdra.
27	Néant
28	Apprendre une langue, c'est pour communiquer avec l'autre.
29	L'oral est important
30	La mondialisation l'impose
31	Pour bien connaître l'autre et connaître sa culture.
32	Néant
33	C'est le besoin qui peut contraindre l'apprenant à apprendre une langue.
34	C'est une nécessité et tant que les enseignants et apprenants n'ont pas pris conscience de cette nécessité, le FLE ne peut dépasser le cadre scolaire.
35	Néant
36	Le bain linguistique est important.
37	Une langue est avant tout un moyen de communiquer. Ne pas le faire c'est courir le risque de la perdre. La langue évolue ; ne pas communiquer dans son apprentissage, c'est courir le risque de ne pas le faire un jour.
38	On doit s'ouvrir sur le monde étranger et avoir un nouvel horizon.
39	L'outil de la communication est la langue. Son objectif n'est pas

	seulement de transmettre des messages, mais d'échanger différentes opinions.
40	C'est une question de protection.
41	A quoi bon apprendre une langue étrangère si on s'en sert pas pour communiquer avec l'autre ? C'est l'enjeu même de l'enseignement des langues étrangères qui est ici mis en relief.
42	Le fait de contacter l'autre pousse l'individu à se préparer, d'où être disponible ce qui nécessite de bien faire.
43	Cela devrait être l'objectif premier dans toute apprentissage d'une langue étrangère
44	C'est la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les techniques de communication permettent une meilleure approche de la langue. Apprendre à communiquer, c'est faciliter l'apprentissage de toute langue.
45	Néant
46	C'est le propre à l'humain de vouloir communiquer avec l'autre.
47	Néant
48	Pour qu'un échange soit réussi, il faut savoir émettre et savoir recevoir.
49	Internet nous permet, aujourd'hui, de s'ouvrir sur le monde et les hommes de toutes les nations peuvent communiquer entre eux. L'apprenant doit s'ouvrir lui aussi sur le monde car il y a échange de culture.
50	Néant
51	Pour permettre à l'apprenant à se débrouiller dans des situations réelles de communication et ainsi de pouvoir faire face à toutes les situations.
52	Faire de l'apprenant, un citoyen apte à communiquer avec l'autre est l'ultime objectif. Après les études secondaires, l'apprenant est appelé à poursuivre un cursus universitaire où tout est fait en la langue étrangère
53	C'est l'une des raisons d'être de l'apprentissage d'une langue étrangère. Condition nécessaire mais insuffisante.
54	Apprendre une langue étrangère, c'est construire un pont qui relie deux interlocuteurs différents afin de comprendre l'autre et l'accepter avec sa différence.
55	Néant

Question 14: Quelle différence faites-vous, entre enseignement de la culture et formation à la compétence interculturelle ?

Enseignants	Réponses
01	Néant
02	Je ne sais pas
03	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement de la culture, c'est donner des connaissances sur la culture et laisser l'autre développer lui même son propre savoir. - Formation à la compétence interculturelle, c'est former et modeler l'autre à notre façon pour concevoir une idée précise
04	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement de la culture vise une seule compétence, celle de connaître la culture - Formation à la compétence interculturelle vise la connaissances de plusieurs cultures
05	Les deux désignent un contact avec d'autres cultures
06	Aucune différence entre les deux. Enseigner une culture, c'est par rapport à ma propre culture. Enseigner une langue étrangère, c'est déjà de l'inter culturalité
07	<ul style="list-style-type: none"> -Enseignement de la culture vise l'enseignement de la culture - Formation à la compétence interculturelle c'est enseigner l'ouverture vers les autres cultures
08	Néant
09	La seconde dérive de la première
10	Aucune différence
11	Aucune différence, leur but à tous les deux c'est de connaître des cultures différentes
12	Aucune différence
13	Néant
14	Néant
15	<ul style="list-style-type: none"> -Enseigner une culture à travers les œuvres ou les romanciers d'un pays ou d'une culture quelconque - Former à la compétence interculturelle, c'est adapter la culture de l'autre à sa propre culture et savoir utiliser ses outils et ses moyens
16	Néant
17	Néant
18	<ul style="list-style-type: none"> - Enseigner la culture relève d'un français pour le français natif - La formation à la compétence interculturelle couvre toutes les langues
19	Néant
20	La compétence interculturelle permet une ouverture sur l'autre
21	Néant
22	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignement de la culture vise les valeurs spécifiques d'une nation - la formation à la compétence interculturelle est une ouverture sur

	l'autre
23	-Enseigner la culture de l'autre est une forme d'aliénation dangereuse -Développer les compétences interculturelles, c'est améliorer les relations entre les populations du monde
24	La 1 ^{ère} est la condition sine qua non de la seconde
25	Néant
26	-La culture ne s'enseigne pas -Formation à la compétence interculturelle c'est connaître les autres cultures
27	Néant
28	Néant
29	Néant
30	Néant
31	L'une complète l'autre
32	- L'enseignement de la culture sert à choisir les textes supports relatifs au contexte culturel des apprenants - la compétence interculturelle, c'est l'ouverture sur la culture mondiale
33	- L'enseignement de la culture étrangère risque de mener vers la déculturation -formation à la compétence interculturelle est un facteur auxiliaire pour apprendre une langue
34	Néant
35	Néant
36	Ils se complètent
37	- La culture favorise la compréhension de l'autre -l'inter culturalité suppose un échange avec l'autre
38	Néant
39	La formation à la compétence interculturelle peut nous faire découvrir d'autres cultures et d'autres pays étrangers.
40	Notre objectif n'est pas d'enseigner la culture de l'autre mais la formation à la compétence interculturelle.
41	-Enseignement de la culture se limite à la connaissance d'un certain nombre de valeurs propres à l'autre - La compétence interculturelle permet de se situer soi même et de situer sa culture par rapport aux autres
42	- L'enseignement de la culture fait référence à une situation bien déterminée et limitée par des normes propre à un pays - l'interculturel, c'est une aptitude vers l'ouverture sur plusieurs idées et croyances.

43	-L'enseignement de la culture, c'est connaître les valeurs propres à l'autre -la compétence interculturelle permet de se situer culturellement par rapport aux autres et aux autres cultures
44	- L'enseignement de la culture, est la connaissance de l'autre ; c'est aussi la connaissance de soi même. - la compétence interculturelle, est la comparaison entre deux ou plusieurs cultures
45	Néant
46	Néant
47	Néant
48	L'interculturel s'installe à partir de la culture qui est un héritage social. Celle-ci ne peut être véhiculée que par la langue
49	Néant
50	Néant
51	Très peu de différence puis que l'enseignement de la culture de l'autre me permet d'accéder à une compétence interculturelle par appropriation, comparaison et ainsi faciliter l'enrichissement
52	Néant
53	Aucune différence, les deux sont complémentaires
54	- L'enseignement de la culture, c'est enseigner la culture d'un pays donné La formation à la compétence interculturelle est l'installation d'un ensemble de savoirs et de savoirs faire pour comprendre d'autres cultures par le biais de la langue
55	Néant

Question15 : Quelles activités mettre en place en classe en vue d'asseoir une compétence interculturelle et quels supports choisir?

Enseignants	Réponses
01	Néant
02	Supports montrant la culture de l'autre
03	Présentations des autres pays, productions écrites ayant pour thème : les autres
04	Mass médias ; l'audio visuels
05	Moyens audio visuels

06	Un atelier d'écriture où chacun aura pour but d'écrire ou de définir « un petit bout de sa personne » et là l'apprenant sera confronté à la différence
07	Travailler à partir de texte appartenant à la culture de l'autre avec tout ce qu'il comporte comme code linguistique spécifique à cette culture.
08	Choisir surtout les supports qui correspondent au type de la séquence.
09	Expression orale
10	Un texte ou des textes de différents auteurs appartenant à des cultures différentes avec des thèmes variés et motivants.
11	Néant
12	Néant
13	Néant
14	Les films, les reportages sur l'environnement. Par exemple : les énergies renouvelables
15	La bande dessinée et les films pourront très bien enrichir la compétence interculturelle de nos élèves ; surtout avec l'avènement de la nouvelle technologie (projection) et l'Internet, on peut diffuser des scénettes montées à ce profit !
16	Néant
17	Néant
18	Supports sonores et écrits mettant en valeur des situations de communication authentiques et variées.
19	Néant
20	Des activités dont le but est de lutter contre le racisme et les stéréotypes
21	Néant
22	Jouer sur le choix de la thématique des supports textuels
23	Néant
24	Documents authentiques
25	Néant
26	Les supports doivent être des textes français
27	Néant
28	Le texte et la chanson
29	Documentation authentique et écoute d'interlocuteurs natifs de la langue
30	Compréhension de l'écrit
31	L'audio visuel
32	Textes divers pour découvrir les cultures des autres et s'ouvrir sur les autres
33	Jeux de rôles comme jouer des pièces de théâtre qui nous viennent

	d'autres lieux
34	Néant
35	Néant
36	Le roman, les films, les bandes dessinées et les poèmes.
37	Des activités qui viseraient la connaissance de la culture de l'autre à savoir : le cinéma, la peinture et la littérature
38	Néant
39	Des représentations théâtrales, projection de films, lecture et exploitation de textes en relation avec la langue étudiée
40	Proposer des textes qui traiteraient des thèmes sur l'interculturel
41	Le texte littéraire
42	-Activités de compréhension -Textes d'approche (mode de vie)
43	Le texte littéraire
44	Le texte et l'image comme support. Partir d'une situation réelle de la culture source et aller vers la culture cible en utilisant la même situation. Exemple : le temps, l'espace ; les relations....
45	Néant
46	Néant
47	Néant
48	Diversité dans les textes et les thèmes.
49	Néant
50	Néant
51	Accéder aux textes et documents authentiques en langue française, éviter les traductions. Utiliser le cinéma, le théâtre, la chanson, la littérature et la poésie.
52	Néant
53	- Choisir des supports de l'actualité nationale, culture nationale : textes choisis comme stimuli pour développer les compétences linguistiques - Choisir des textes étrangers ayant des sujets ressemblants et faire des études comparatives entre cultures différentes - Revenir aux fameux thèmes- version
54	-Activités de compréhension - textes avec des thèmes variés
55	Néant

Question 16 : De quels moyens didactiques disposez-vous ?

Enseignants	Réponses
01	Le manuel scolaire
02	Le manuel scolaire
03	Le manuel scolaire ;le photocopieurs et les cartes géographiques (récits de voyage)
04	Le manuel scolaire, internet
05	Le manuel scolaire, photocopieurs ; dictionnaires, annales
06	Le manuel scolaire
07	Le manuel scolaire, les livres de bibliothèque
08	Le manuel scolaire et les annales
09	Le manuel scolaire
10	Le manuel scolaire
11	Le manuel scolaire ; photocopiés
12	Le manuel scolaire
13	Le manuel scolaire ; internet
14	Vidéos
15	Néant
16	Le manuel scolaire ; l'ordinateur
17	Le manuel scolaire, Internet
18	Le manuel scolaire, revues, journaux, cassettes.
19	Néant
20	Tableaux et craie
21	Néant
22	Documents personnels, tableau et craie
23	Le manuel scolaire ; tableau, PC, CD ROM
24	Le manuel scolaire
25	Néant
26	Le manuel scolaire
27	Le manuel scolaire
28	Le manuel scolaire
29	Le manuel scolaire ; CD
30	Le manuel scolaire, photocopiés
31	Le manuel scolaire, CD
32	Craie et tableau
33	Le manuel scolaire ; guide du professeur
34	Le manuel scolaire
35	Le manuel scolaire

36	Moyens audio visuels et data show
37	Internet
38	Néant
39	Néant
40	Le manuel scolaire
41	Le manuel scolaire et magnétophone
42	Le manuel scolaire et tableau
43	Le manuel scolaire, affiches, magnétophone
44	Tableau, la craie et rétroprojecteur
45	Le manuel scolaire, documents d'accompagnement, programmes
46	Documents personnels
47	Néant
48	Le manuel scolaire, Internet et data show
49	Le manuel scolaire
50	Néant
51	Tableau et craie
52	Le manuel scolaire, le tableau, documents personnels
53	Un manuel scolaire inadapté et un tableau
54	Le manuel scolaire, le programme, le document d'accompagnement, le guide du professeur l'ordinateur, moyens audio visuels, le cahier journal
55	Néant

Réponses :

Manuel scolaire =16

Manuel scolaire + autres documents = 21

Documents personnels = 09

Néant = 09

1. Citez les plus utilisés par vous :

Enseignants	Réponses
01	Le manuel scolaire et documents personnels
02	Le manuel scolaire de temps en temps
03	Le manuel scolaire ; le photocopieur
04	Le manuel scolaire.
05	Le manuel scolaire, photocopieurs ; dictionnaires, annales
06	Le manuel scolaire
07	Le manuel scolaire, les livres de bibliothèque

08	Les annales
09	Le manuel scolaire
10	Le manuel scolaire
11	Polycopies
12	Le manuel scolaire
13	Internet
14	Néant
15	Néant
16	Le manuel scolaire
17	Le manuel scolaire.
18	Le manuel scolaire
19	Néant
20	Tableaux et craie
21	Néant
22	Documents personnels, tableau et craie
23	Tableau.
24	Le manuel scolaire
25	Néant
26	Le manuel scolaire
27	Le manuel scolaire
28	Le manuel scolaire
29	Le manuel scolaire ; CD
30	Polycopies
31	Le manuel scolaire.
32	Images, figurines, prospectus, supports visuels.
33	Le manuel scolaire
34	Le manuel scolaire
35	Le manuel scolaire
36	Moyens audio visuels et data show
37	Internet
38	Néant
39	Néant
40	Le manuel scolaire
41	Le manuel scolaire et magnétophone
42	Tableau
43	Le manuel scolaire, affiches, magnétophone
44	Tableau, la craie et rétroprojecteur
45	Documents d'accompagnement, programmes
46	Documents personnels comme extraits de contes ou de romans

	d'auteurs de différentes nationalités
47	Néant
48	Le manuel scolaire.
49	Le manuel scolaire
50	Néant
51	Documents personnels
52	Documents personnels
53	Néant
54	Le manuel scolaire, le cahier journal
55	Néant

2. Sont-ils toujours fonctionnels ? Pourquoi ?

Enseignants	Réponses
01	Non : les textes choisis dans le manuel ne sont pas intéressants ou pas à la portée des élèves
02	Parfois
03	Oui : cela nous permet de gagner du temps, donc avoir beaucoup de temps pour accomplir au mieux son travail
04	Non : Ce qui manque à nos élèves c'est la restitution en dehors de l'école. Les apprenants ne sont pas sensibilisés à l'enjeu des langues.
05	Non : cela dépend du niveau des élèves
06	Néant
07	Non : les moyens mis à la disposition des enseignants restent insuffisants
08	Non
09	Non : aucun rapport avec le niveau des élèves qui ne cesse de baisser
10	Oui : il y a des thèmes variés, riches et surtout motivants
11	Non : pas toujours les moyens
12	Non
13	Oui
14	Néant
15	Néant
16	Non : le nombre de manuels est insuffisant
17	Oui
18	Non : l'enseignant n'a pas toujours à sa disposition un choix varié de thèmes
19	Néant
20	Non : ces moyens ne sont plus opérationnels

21	Non
22	Oui : parce que disponible
23	Néant
24	Oui : le manuel est imposé
25	Néant
26	Oui : La réforme n'a pas encore atteint son rythme de croisière
27	Oui : c'est l'unique ressource
28	Oui : c'est à travers le texte qu'on comprend et qu'on connaît l'autre
29	Oui
30	Oui
31	Oui : dans la mesure où ils sont toujours consultés
32	Oui
33	Non : les manuels scolaires sont conçus pour une catégorie d'apprenants bien déterminé
34	Non
35	Oui : c'est la seule ressource didactique dont dispose l'enseignant
36	Oui
37	Non
38	Néant
39	Néant
40	Oui
41	Non
42	Non : manque de manuel chez la majorité des élèves
43	Non : ils ne sont pas en adéquation avec le programme
44	Néant
45	Oui
46	Oui
47	Néant
48	Oui
49	Non : beaucoup de fois, il faut recourir à d'autres textes hors manuel scolaire
50	Néant
51	Oui : je choisis des thèmes et des textes motivants qui répondent aux besoins des apprenants et qui sont d'actualité
52	Néant
53	Non : les pouvoirs publics ne sont pas ou ne veulent pas prendre en charge. Les élèves sont démotivés
54	Oui : ce sont des moyens didactiques qui existent et dont on fait usage quotidiennement

55	Néant
----	-------

Réponses :

Oui = 21

Non = 20

Néant 14

Question 17 : Que pensez-vous des manuels mis à votre disposition ?

Enseignants	Réponses
01	Pas intéressants
02	1 ^{ère} AS : bien fait ; 2 ^{ème} AS +/- accessible aux élèves ; 3 ^{ème} AS : assez limité
03	-1 ^{ère} AS : plein de fautes d'orthographe, textes et exercices difficiles et ambigus, désorganisés. -2 ^{ème} AS : Le choix des textes et des exercices est inefficace
04	-1 ^{ère} AS : Trop chargé -2 ^{ème} AS : +/- compliqué
05	1 ^{ère} AS : intéressant
06	Néant
07	1 ^{ère} AS : Riche et abordable
08	2 ^{ème} AS : riche en supports
09	1 ^{ère} AS : insuffisant
10	1 ^{ère} AS : Des thèmes variés, riches, beaucoup d'illustrations, des sujets d'actualité
11	Néant
12	2 ^{ème} AS : textes difficiles par rapport au niveau
13	1 ^{ère} AS : intéressant
14	Néant
15	1 ^{ère} AS : difficile
16	2 ^{ème} AS : textes difficiles
17	1 ^{ère} AS : incompatible avec le niveau des élèves
18	Néant
19	Néant
20	1 ^{ère} AS : fonctionnels
21	1 ^{ère} AS : problème de lisibilité ; 2 ^{ème} AS : trop marqué scientifiquement
22	1 ^{ère} AS, 2 ^{ème} AS : difficiles, surtout pour les élèves des milieux ruraux
23	Néant

24	Doivent être revus
25	Néant
26	1 ^{ère} AS : Abordables
27	1 ^{ère} AS : trop long
28	2 ^{ème} AS : trop difficile et ne répond pas au contexte interculturel
29	Il faut savoir choisir dans leur contenu ce qui est essentiel pour les apprenants
30	2 ^{ème} AS : acceptable avec des textes authentiques
31	1 ^{ère} AS : bien fait pour les lettres mais incohérent pour celui des scientifiques
32	Néant
33	1 ^{ère} AS : lettres est abordable ; sciences est difficile
34	1 ^{ère} AS : Abordable et utilisable
35	1 ^{ère} AS : Acceptable avec des textes variés, abordable et motivants
36	-1 ^{ère} AS : Touffu avec des textes d'actualité -2 ^{ème} AS : inadéquat -3 ^{ème} AS : redoutant
37	1 ^{ère} AS : moyen avec des textes peu motivants
38	1 ^{ère} AS : Abordable
39	Néant
40	Néant
41	Néant
42	-1 ^{ère} AS : sciences : non adéquation avec le programme ; lettres : trop riche, et la compréhension nécessite un certain niveau. -2 ^{ème} : textes à revoir
43	Néant
44	1 ^{ère} AS : trop touffu, certains textes sont abordables, d'autres beaucoup moins .
45	Néant
46	Néant
47	1 ^{ère} AS : textes intéressants
48	1 ^{ère} AS lettres intéressant
49	2 ^{ère} AS : inintéressant
50	1 ^{ère} AS : difficile par rapport au niveau des élèves
51	-1 ^{ère} AS : Nul et inapproprié (compilation de textes sans aucune cohérence ni cohésion. Textes inadaptés) -2 ^{ème} AS : nul et inadapté au niveau de nos élèves. Le français est plutôt FLM que FLE
52	Néant

53	1 ^{ère} AS : loin de la réalité
54	1 ^{ère} AS : répond aux objectifs et aux finalités du programme mais manque d'activités de langue
55	Néant

Avis négatifs = 25

Avis positifs = 14

Néant = 16

Question 18: Est-ce que la composante culturelle de la langue enseignée est présente ?

Réponses :

Oui = 26

Non = 20

Néant = 09

- Si oui, occupe-t-elle une place très importante ?

Réponses :

Oui = 06

Non = 40

Néant = 09

Question 20: Vos élèves lisent-ils en dehors de la classe ?

Réponses :

Oui = 04

Non = 44

Néant = 06

Question 21 : Le(s) évaluation(s) :

1. Sont-elles prévues avant le lancement des activités ?

Réponses :

Non = 19

Oui = 27

Néant = 09

2. Ont-elles un impact sur la progression dans l'apprentissage ?

Réponses :

Non = 09

Oui = 39

Néant = 07

3. Sont-elles prévues à la fin de chaque étape de l'apprentissage ?

Réponses :

Oui = 44

Non = 06

Néant = 5

4. Réponses données par les apprenants

1. NSP = Niveau scolaire du père
2. NSM = Niveau scolaire de la mère
3. PFM = Parlez vous français à la maison ?
4. Avec qui ?

Apprenants	1. NSP	2. NSM	3. PFM	4. Avec qui ?
01	Universitaire	Universitaire	Oui	Toute la famille
02	Secondaire	Analphabète	Non	-
03	Universitaire	Secondaire	Non	-
04	Secondaire	Universitaire	Oui	Mère
05	Universitaire	Universitaire	Non	-
06	Secondaire	Primaire	Non	-
07	Universitaire	Secondaire	Oui	Mère
08	Universitaire	Secondaire	Oui	Père/ frères
09	Universitaire	Universitaire	Oui	Toute la famille
10	Universitaire	Universitaire	Oui	Toute la famille
11	Universitaire	Secondaire	Oui	Père/Frères
12	Universitaire	Universitaire	Oui	Toute la famille
13	Secondaire	Secondaire	Non	-
14	Secondaire	Secondaire	Non	-
15	Primaire	Analphabète	Non	-
16	Universitaire	Universitaire	Oui	Frères/soeurs
17	Universitaire	Secondaire	Oui	Mère
18	Secondaire	Secondaire	Non	-
19	Primaire	Secondaire	Non	-
20	Universitaire	Secondaire	Oui	Toute la famille
21	Primaire	Primaire	Non	-
22	Universitaire	Secondaire	Oui	Père/Mère
23	Secondaire	Secondaire	Non	-
24	Universitaire	Secondaire	Non	-
25	Secondaire	Universitaire	Non	-
26	Secondaire	Secondaire	Non	-
27	Universitaire	Secondaire	Non	-
28	Universitaire	Universitaire	Oui	Mère
29	Secondaire	Secondaire	Oui	Père/Mère
30	Universitaire	Universitaire	Oui	Mère/frères
31	Universitaire	Universitaire	Oui	Mère
32	Universitaire	Secondaire	Oui	Père/Frères

33	Secondaire	Secondaire	Oui	Mère
34	Secondaire	Universitaire	Oui	Toute la famille
35	Universitaire	Universitaire	Oui	Grands-parents, frères
36	Universitaire	Secondaire	Non	-
37	Universitaire	Secondaire	Non	-
38	Universitaire	Secondaire	Non	-
39	Primaire	Secondaire	Oui	Frères/sœurs
40	Primaire	Secondaire	Oui	Mère/Amis
41	Secondaire	Primaire	Oui	Père/Frères
42	Secondaire	Secondaire	Oui	Mère/Frères
43	Secondaire	Universitaire	Oui	Mère
44	Secondaire	Primaire	Oui	Famille/amis
45	Universitaire	Secondaire	Oui	Mère/Frères
46	Primaire	Secondaire	Oui	Père/Mère
47	Secondaire	Primaire	Non	-
48	Universitaire	Universitaire	Oui	Toute la famille
49	Secondaire	Primaire	Non	-Primaire
50	Primaire	Primaire	Non	-

Oui = 29

Non = 21

Question 6 : Lisez-vous des livres en français ?

Réponses :

Oui = 32

Non = 18

Justifications :

Apprenants	Réponses
01	J'aime lire en langue française
02	-
03	Pour me cultiver et savoir parler
04	-
05	Je maîtrise mieux le français que l'arabe
06	-
07	Pour améliorer mon vocabulaire et ma grammaire
08	Le français est parti avec la génération des années 70
09	Pas de temps

10 J'aime le français
11 -
12 Pour apprendre à parler en langue française et à se cultiver un peu
13 -
14 Parce qu'il n y a pas de livres en français
15 Parce que je trouve des difficultés à lire le français
16 Pour apprendre à bien prononcer et pour me cultiver
17 Pour comprendre et pour bien parler
18 Je suis faible en langue française
19 Pour m'améliorer en langue
20 Cela me permet de perfectionner mon vocabulaire
21 Pour améliorer mes capacités dans cette langue
22 Pour ma culture générale
23 Enrichir ma culture générale
24 Pour améliorer mon français
25 Je n'ai pas le temps
26 Emploi du temps chargé
27 Pour perfectionner ma prononciation et me cultiver
28 J'aime le français
29 Pour améliorer mes connaissances et parler le français couramment
30 Pour mieux parler cette langue et aussi parce que j'aime cette langue
31 Pour améliorer mon niveau
32 Pour s'habituer à la langue française, pour savoir comment prononcer,
l'écrire et comment rédiger
33 Je n'ai pas le temps
34 Pour enrichir ma culture sur le monde extérieur
35 J'aime beaucoup lire les romans policiers
36 Je n'ai pas le temps
37 Je n'ai aucune motivation pour la lecture
38 -
39 Pour apprendre la langue française
40 Pour bien se cultiver
41 Pour bien se cultiver
42 Parce que j'aime la lecture
43 Car je ne comprends pas les mots difficiles
44 J'aime les histoires françaises
45 Pour ma culture générale et pour mieux connaître la langue française
46 Parce que j'aime la langue française
47 -
48 -

49 -
50 -

Question 7 : À votre avis, est-il important d'apprendre la langue française ?

Réponses :

Oui = 50

Non = 00

Justifications :

Apprenants	Réponses
01	Le français nous aide à l'université et quand on part en touriste à l'étranger
02	Pour savoir parler avec les étrangers
03	Pour comprendre les gens quand ils nous parlent en français
04	-
05	On en a besoin dans tous les domaines de la vie. Elle est importante si on veut étudier à l'étranger
06	C'est une langue internationale et essentielle. On l'utilise dans différents domaines
07	Pour parler avec ma grand-mère qui habite en France. C'est un plus de parler plusieurs langues
08	Le français est le premier point de départ pour apprendre les autres langues étrangères
09	Pour enrichir mes connaissances scientifiques, technologiques et culturelles
10	Pour nous cultiver
11	-
12	Parce qu'à l'université, le programme est en français et peut être que je partirai finir mes études en France.
13	Les administrations utilisent toujours le français
14	Parce qu'elle est la langue universelle
15	Elle est utile dans la vie quotidienne, et elle est deuxième langue nationale
16	Il est important d'apprendre le français pour mon avenir et mes études à l'université
17	C'est une langue internationale et elle est en plus une langue maternelle. Elle est importante dans la vie active
18	Cela permet de communiquer avec les étrangers

- 19 Elle est utilisée à l'université et elle nous sera très utile dans notre vie professionnelle future
- 20 Elle est utilisée à l'université
- 21 Elle est utilisée à l'université
- 22 C'est une langue vivante qui a une place très importante dans le monde
- 23 Elle est devenue une langue essentielle et très utilisée
- 24 Elle est utilisée à l'université
- 25 Pour que je communiquer avec des étrangers
- 26 Elle est utilisée à l'université
- 27 Elle est utilisée à l'université et puis pour ma carrière professionnelle plus tard
- 28 Une culture de plus
- 29 C'est une langue internationale et elle est facile à prononcer
- 30 Parce que notre histoire est reliée à celle de la France
- 31 La langue est une arme. Je pourrais communiquer avec les personnes qui la parlent
- 32 Pour découvrir une nouvelle culture, une histoire différente de la mienne
- 33 La langue française est beaucoup parlée dans le monde
- 34 Elle est beaucoup parlée dans le monde
- 35 Elle est utilisée à l'université et en plus elle est très utilisée dans le monde.
- 36 C'est la deuxième langue en Algérie après l'arabe
- 37 Toutes les langues étrangères sont importantes à étudier, notamment le français car nous sommes des pays voisins
- 38 C'est une langue universelle. Elle est encore utilisée dans les administrations, les entreprises et à l'université
- 39 Pour pouvoir parler avec des étrangers
- 40 Pour l'utiliser plus tard
- 41 Pour l'utiliser plus tard
- 42 Pour avoir plus de culture
- 43 Pour avoir plus de culture.
- 44 C'est ma langue préférée
- 45 Parce que mon rêve c'est de finir mes études en France
- 46 C'est une langue internationale
- 47 Parce que l'Algérie a été colonisée par les Français
- 48 Elle fait partie de notre patrimoine. C'est aussi la langue du pays de la science et de la médecine
- 49 C'est une langue internationale

50 Elle nous permet de communiquer dans tous les pays

Réponses :

Motivation instrumentale = 13

Motivation intégrative = 19

Prestige de la langue française = 11

Néant = 2

Autres = 5

Question 8 : Associez 5 mots à la France, 5 autres aux habitants de ce pays et 5 autres à la Langue française

	La France	Les Français	La langue
01	-	-	-
02	Tour Eiffel, Mode, Liberté, travail, belle vie	Gentilles, justes	-
03	Nice, Tour Eiffel, Paris, Zidane, pâtisserie	Cultivés, développés éduqués	Facile, claire, naturelle
04	Tour Eiffel, Champs Elysée Marseille, Victor Hugo	Cultivés, travailleurs, Sérieux	La conjugaison
05	Le coq, Tour Eiffel, La coupe du monde 98, Sarkozy, Hexagone	Emigrés, Racistes, râleurs Consommateurs de grenouilles	Riche, variée, facile, Argot, grammaire compliquée
06	Espaces verts, Tour Eiffel, Marseille, technologie	Sérieux, travailleurs, chics	Internationale, Essentielle
07	Tour Eiffel, Champs Elysée, Paris, Europe, pays touristique	Sérieux, travailleur, créatif, Généreux, Gentil	Compliquée, importante, variée riche logique
08	Tour Eiffel, La coupe du monde 98, Europe	-	-
09	Tour Eiffel, Paris, Victor Hugo, Sarkozy, J. Chirac	Moderne, cultivés, racistes, simples ; ouvert	Essentielle, intéressante, importante, Mondiale
10	Tour Eiffel, Lyon, Paris, Riche	Zidane, émigrés, la vie, la liberté, les soirées	Moderne
11	Tour Eiffel, J. Chirac, La guerre d'Algérie, Zidane, Harragas	Racistes, Colonisateur, Fromage	Riche

12	Puissance militaire, Tour Eiffel, Paris, L'OM, pêche	Cultivés, Racistes, Rusés, consommateurs d'alcool	Riche, difficile, Ouverte, utilisée dans en Afrique.
13	Tour Eiffel, Champs Elysée Stade de France	Cultivés.	-
14	Belle, Paris, Romantisme, Vêtement, Bonne cuisine	Romantiques, libres, Farouches, racistes, rusés	Difficile, ennuyeuse argot
15	Paris, Tour Eiffel, Champs Elysée, Belle	Cultivés, sérieux, Racistes, rusés, élégants	Complicquée, riche, importante
16	Tour Eiffel, Champs Elysée, Paris, Marseille, Lyon	Racistes, civilisés, évolués, égoïstes	Facile, importante, nécessaire
17	Tour Eiffel, Paris, Lyon	Racistes, éduqués	Facile, claire, lisible
18	Tour Eiffel, Marseille, Zidane, Sarkozy, Champs Elysée.	Civilisés, éduqués, cultivés, ouverts	Victor Hugo, Jacques Chirac, Smaïne
19	Tour Eiffel, Champs Elysée, Université de Paris, Stade de France	Religion différente, raciste, cultivée	Victor Hugo, Rousseau, Napoléon, utilisés dans beaucoup de pays
20	Tour Eiffel, Champs Elysée, Napoléon, le parc des princes	évolués	Facile, importante, Victor Hugo
21	Tour Eiffel, le parc des princes, Paris	Evolués, polis	Importante
22	Tour Eiffel, Champs Elysée, Pays européen	Travailleurs, sérieux, cultivés	Importante, Victor Hugo
23	Colonisée par l'Allemagne, Catholique, Champs Elysée	Polis, Blonds, cultivés	Riche, importante, Victor Hugo, Lamartine, difficile
24	Victor Hugo, Tour Eiffel, Guerre Allemagne, Louis XIV ? guerre d'Algérie	Cultivés, sérieux, travailleurs, bûcheurs, Humains	Victor Hugo, Jules Verne, 1 ^{ère} langue étrangère en Algérie, conjugaison
25	Tour Eiffel, Champs Elysée, Paris	Zidane, blancs et noirs, racistes, Dalida	Victor Hugo, Smaïne
26	Tour Eiffel, Champs Elysée, Nice, Paris	Racistes, blonds, cultivés, chrétiens	Victor Hugo, importante, 1 ^{ère} langue étrangère

27	Tour Eiffel, Champs Elysée, Paris	Racistes, fanfarons	chrétiens,	Victor Hugo, importante
28	Tour Eiffel, Champs Elysée, Paris	Moderne ? intelligents, Serviables	bien éduqués,	Facile, compréhension, intéressante, internationale.
29	Développement, culture, sciences, Paris	2duqués, moderne	intelligents,	Internationale, intéressante, facile
30	Juste, développé, droits de l'homme, Paris, football	Gentils, évolués, compréhension, égalité	ouverts,	Facile, simple, parler, écrire
31	Tour Eiffel, Champs Elysée, De gaulle	Droits, humanitaire	civilisés,	Facile, simple, belle, amusante, claire
32	Tour Eiffel, Champs Elysée, festival de cannes, les alpes, l'Elysée	Racistes, nationalistes, liberté	actifs, travailleurs,	Etrangère, culturelle, bourgeoise, intéressante, facile
33	Liberté, démocratie, Tour Eiffel, Champs Elysée, moulin rouge	Cultivés, beaux, Polis		Facile, étrangère, bourgeoise, intéressante
34	Paris, technologie, gastronomie, migrants, tourisme	Instruits, sociables, racistes	élégants, correctes,	Importante, compliquée, riche, internationale
35	Culture, développement, démocratie, métissée	Distingués, contradictoires, nationalistes, ouverts.	vivants,	Riche, vivante, académique, pratique, Molière
36	Un grand état, développé, construction de voitures, belle	Organisée, travailleurs		Merveilleuse, importante
37	-	-	-	-
38	A occupé l'Algérie, Franche comté, île de France	-	-	Francophonie
39.	Paris, Marseille, Lyon, Toulouse	-	-	-
40	Paris, Marseille, Lyon, Toulouse	-	-	-
41	Paris, Lyon, Caen, île de France,	Cultivés, développés.	racistes,	Salut, je t'aime, Bonjour
42	Marseille, Paris, Lyon,	Développés,	raciste,	Bonjour, salut,

	Caen, île de France	cultivés, polis	bienvenus
43	Lyon, Marseille, Nancy, Paris, Ile de France	Racistes, beaux, instruits, propres	-
44	Lyon, Marseille, Nancy, Paris, Ile de France	Travailleurs, développés, racistes	-
45	-	-	-
46	Tour Eiffel, Champs Elysée, Paris, Marseille	Civilisés, instruits, évolués	Facile, internationale, intéressante
47	Europe, médecine, émigration, démocratie	Cultivés, évolués, racistes,	Grammaire, facile, historique
48	Démocratie, tolérance, Humanité, Emigration, Médecine	Développés, instruits, travailleurs, propres	Poésie, Grammaire, facile, histoire
49	-	-	-
50	Evolué, développé, respect, Compréhension	Instruits, développés, racistes	Culture, science, éloquence

Question 9 :Est-ce que vous aimeriez apprendre quelque chose sur la France ?

Réponses :

Oui = 46

Non = 03

Néant = 01

- Qu'est ce que vous aimeriez exactement apprendre sur la France ?

Apprenants

Réponses

- | | |
|----|---|
| 01 | La loi des écoles françaises |
| 02 | Les problèmes que vivent les français, leur vision sur les arabes, leurs défauts, leurs activités quotidienne |
| 03 | Histoire de la France |
| 04 | - |
| 05 | Son Histoire, les relations qu'elle a avec le monde, surtout avec le monde arabe |
| 06 | Les habitudes des français, leur vie quotidienne. |
| 07 | Leurs traditions, leur Histoire, leur façon de penser |
| 08 | La politique française |
| 09 | Son Histoire et sa culture |
| 10 | Les villes, comportements des gens |

- 11 -
- 12 Pourquoi la France est plus évoluée que nous et pourquoi elle est mieux classée.
- 13 Son Histoire et sa géographie, comment la France est devenue puissante
- 14 Les traditions, l'histoire, la géographie
- 15 Comment les français vivent et connaître leur culture
- 16 Son Histoire et son actualité
- 17 Connaître les causes de la colonisation de l'Algérie et pourquoi elle a tué tant de personnes
- 18 La civilisation, sa culture et son développement
- 19 Sa civilisation
- 20 Son Histoire
- 21 -
- 22 Son mode vie et ses traditions
- 23 Sa culture et son Histoire
- 24 Son Histoire
- 25 La colonisation de l'Algérie par ce pays
- 26 La vie sociale
- 27 Comment vivent les algériens là-bas et le comportement des français envers eux
- 28 -
- 29 Son Histoire, ses coutumes, son développement scientifique et économique ainsi que dans les autres domaines
- 30 Son Histoire au moment de la colonisation
- 31 Son Histoire, la crise qu'elle vient de traverser
- 32 Ses faits divers
- 33 Son Histoire, son mode de vie, sa manière de voir les maghrébins et le monde arabe
- 34 Son Histoire, Son actualité, ses coutumes, la vie quotidienne
- 35 Son origine ainsi que celle de ses habitants et de sa langue.
- 36 Sa géographie et ses villes
- 37 Ses traditions et ses habitudes
- 38 Son Histoire, ses régions, ses traditions et coutumes, ses chercheurs et les recherches qu'ils font
- 39 Son Histoire
- 40 La vie quotidienne
- 41 -
- 42 La vie quotidienne
- 43 Son Histoire

- 44 -
- 45 Le travail, la nationalité française
- 46 Sa géographie
- 47 Connaître les beaux endroits comme la Tour Eiffel et les grands écrivains comme Victor Hugo
- 48 Son mode de vie, son développement, Son Histoire
- 49 -Comment les gens vivent dans ce pays
- 50 Sa culture, sa science, son développement et son amour pour le travail.

- Pourquoi ?

Apprenants

Réponses

- 01 Pour connaître les droits de l'élève français
- 02 Pour comprendre pourquoi la France est Mieux que l'Algérie et pourquoi tous les jeunes veulent partir là-bas
- 03 Pour savoir plus sur son passé
- 04 -
- 05 Parce que nous sommes des pays voisins et que la France a eu beaucoup d'influence sur L'Algérie
- 06 Parce qu'ils sont plus cultivés et plus modeste et plus sérieux dans leur travail
- 07 Parce que nos deux pays dans le fond se ressemblent
- 08 Pour me cultiver et améliorer mon niveau d'instruction
- 09 Pour comprendre la grève
- 10 Pour apprendre
- 11 -
- 12 Cela me tracasse
- 13 La France joue un rôle important en Europe et dans le monde politique
- 14 Pour ma culture générale et puis la France est le pays européen le plus proche de l'Algérie
- 15 J'aimerais connaître la vie des français pour avoir une idée sur eux
- 16 Pour voir la différence entre l'Algérie et la France
- 17 Parce qu'ils ont laissé beaucoup de séquelles
- 18 Cela me permet de me cultiver
- 19 La France est un pays Historique qui a été un lieu de grande civilisation
- 20 Pour enrichir mon savoir et améliorer mes connaissances car l'Histoire de la France est très riche en événements et cela depuis la monarchie
- 21 -

- 22 Pour me cultiver et par curiosité
- 23 -
- 24 -
- 25 Parce que je n'ai pas encore compris ce domaine
- 26 Afin de faire des études supérieures dans ce pays
- 27 Parce qu'il y a beaucoup d'algériens en France
- 28 -
- 29 Le pays m'intéresse
- 30 Pour mieux comprendre l'histoire de mon pays l'Algérie
- 31 Pour savoir comment elle est devenue ce qu'elle est maintenant
- 32 Par curiosité ainsi que pour ma culture générale
- 33 Pour finir mes études en France
- 34 C'est un pays que j'aime
- 35 On dit souvent que l'Histoire est la mémoire de l'humanité, peut être que le fait de connaître l'Histoire de la France m'aidera à mieux la comprendre
- 36 Pour mieux choisir la ville que je compte visiter plus tard
- 37 Pour être plus proche d'eux
- 38 Pour améliorer ma culture générale et avoir des connaissances sur ce pays qui nous a colonisé
- 39 Pour avoir une idée sur la France
- 40 Parce qu'elle nous a colonisé
- 41 -
- 42 Pour améliorer ma culture générale
- 43 Parce qu'elle nous a colonisé
- 44 -
- 45 -
- 46 Je voudrais avoir des informations sur ce pays
- 47 Je voudrais connaître son Histoire
- 48 Parce que toute connaissance de l'autre est un point positif
- 49 J'aime ce pays et sa culture
- 50 Tout leur travail est basé sur la culture et la science

Question 10 : Est-ce que vous aimeriez apprendre quelque chose sur les gens de ce pays ?

Réponses :

Oui = 38

Non = 09

Néant = 03

- Qu'est ce que vous aimeriez exactement apprendre sur les gens de ce pays ?

Apprenants

Réponses

01	Leurs comportements
02	-
03	Pourquoi ils sont propres et polis
04	-
05	-
06	Leur vie privé.
07	Leur sincérité et leur sérieux dans le travail
08	Leur sincérité et leur franc parler
09	Leur culture et leurs traditions
10	Leur éducation
11	-
12	-
13	-
14	-
15	Comprendre leurs comportements
16	Leurs habitudes, leurs traditions, leurs coutumes, leur vie quotidienne
17	Connaître leur culture et leur savoir vivre
18	Leurs habitudes, coutumes et traditions
19	Leur éducation
20	Leur mode de vie, coutumes et traditions
21	Leur évolution
22	Leur mentalité et leur respect du travail
23	-
24	Leur mentalité-
25	-
26	Leur mode de vie
27	Je voudrais savoir s'ils sont racistes
28	Leur façon de vivre
29	Comment ils vivent, ce qu'ils pensent de mon pays
30	Pourquoi ils sont beaucoup plus intelligents que nous et le secret de leur réussite.
31	Leurs habitudes et leur caractère
32	-
33	Leur culture
34	Leur mentalité et leur vie quotidienne
35	Leurs origines et leur Histoire
36	Leur caractère

37	Comment ils nous voient
38	Pourquoi et comment ont-ils été une nation importante et une puissance mondiale
39	Leur vie quotidienne
40	-
41	Comprendre leur mentalité, leur façon de parler-
42	Leurs traditions et leur Histoire
43	-
44	Leur langue, leur façon de parler-
45	Rien
46	Leur vie quotidienne
47	Leurs comportements et comment ils vivent
48	Leur façon de penser
49	-
50	Comment ils font pour aimer autant le travail

- Pourquoi ?

Apprenants	Réponses
01	Parce qu'ils sont polis
02	Pour savoir parler avec eux, de ne pas être nuls devant eux et de me sentir fière d'être algérienne
03	Pour dire la même chose aux gens de mon pays
04	-
05	-
06	-
07	Parce qu'ils réussissent toujours
08	-
09	-
10	Pour apprendre
11	-
12	-
13	-
14	-
15	Pour faire la différence entre les algériens et les français
16	Parce que j'aimerais bien savoir leur vie traditionnelle.
17	Parce qu'ils sont toujours en avance par rapport à nous
18	-
19	La France est le pays de la science

- 20 Pour connaître la civilisation de ce pays
 21 -Pour rendre l'Algérie meilleure
 22 Ils ont fait de ce pays une puissance mondiale respecté.
 23 -
 24 -Pour la comparer aux gens des autres pays européens
 25 Parce que je déteste ces gens là
 26 Pour essayer de m'adapter
 27 Parce que c'est le pays où il y a le plus de démocratie
 28 -Pour m'évoluer
 29 Parce que c'est le pays que je préfère visiter car je peux dialoguer
 facilement avec les gens
 30 Pour faire la même chose dans mon pays
 31 Pour en savoir plus sur leur mode de vie
 32 -
 33 Pour aller continuer mes études là bas
 34 Pour avoir une idée générale sur leur vie
 35 Je serais curieuse de savoir d'où viennent exactement les français, qui
 sont ils vraiment, quelles est leur origine.
 36 Pour mieux les connaître
 37 De part notre religion nous sommes toujours des étrangers pour eux
 38 Il occupe une place de choix parmi les autres puissances mondiales
 39 Pour me cultiver
 40 -
 41 J'aime ça-
 42 J'aime les traditions des autres pays
 43 -
 44 J'aime ça-
 45 Je n'aime pas les français
 46 Pour comprendre comment ils se comportent
 47 Parce que ce sont des gens éduqués
 48 Afin de comprendre et d'éviter le racisme grandissant dans leur
 société
 49 Parce que la France est resté un siècle dans mon pays
 50 Parce qu'ils ont vraiment confiance en eux et c'est ce que j'aime. Je
 voudrais être comme eux pour pouvoir aider mon pays.

Question 11 : En classe, est ce que vous travaillez avec votre enseignant beaucoup plus sur la Langue ou sur le pays ?

La langue =3 4

Le pays = 9
Les deux = 2
Néant = 05

- Comment ?

Apprenants

Réponses

- | | |
|----|--|
| 01 | En répondant aux questions posées et en faisant des exercices en classe et à la maison |
| 02 | On apprend l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison |
| 03 | Vocabulaire, grammaire, conjugaison |
| 04 | -- |
| 05 | Le programme privilégie l'aspect linguistique par rapport à l'étude du pays. |
| 06 | -Tout ce qui concerne la conjugaison, le vocabulaire... |
| 07 | On étudie l'orthographe, la grammaire et la conjugaison |
| 08 | - |
| 09 | -En parlant et en discutant |
| 10 | Avec les verbes |
| 11 | -Parce que l'étude du pays n'existe pas dans le programme |
| 12 | -La grammaire, la conjugaison et surtout l'oral |
| 13 | - |
| 14 | -Pour bien parler |
| 15 | Grammaire, Orthographe |
| 16 | Grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire... |
| 17 | L'histoire du pays et on travaille sur le vocabulaire, la conjugaison, la grammaire... |
| 18 | -Ecriture, vocabulaire, grammaire et conjugaison |
| 19 | Quant nous travaillons sur le pays, on est obligé de passer par la langue, les 2 sont liés |
| 20 | En étudiant le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe. |
| 21 | - |
| 22 | - |
| 23 | - |
| 24 | En faisant des dialogues en langue française- |
| 25 | - |
| 26 | Etude de texte |
| 27 | Conjugaison et grammaire |
| 28 | L'écrit et l'oral |
| 29 | Parler en langue française, faire des exposés |
| 30 | Apprendre à lire et à écrire. Vocabulaire, orthographe, grammaire |

31	Conjugaison et grammaire
32	Prononciation, grammaire, rédaction...
33	On utilise les livres de français
34	Avec une méthode très pédagogique et appréciée par les élèves
35	L'enseignant en classe a en tête l'idée d'apprendre à ses élèves la langue française et non pas de leur faire une leçon d'Histoire ou de géographie sur la France
36	-
37	Conjugaison, orthographe et lexique
38	-
39	-
40	Conjugaison, grammaire, orthographe, lecture..-
41	Comme les autres matières
42	Leçon de grammaire, conjugaison, orthographe...
43	-Conjugaison, grammaire, orthographe
44	Comme les autres matières
45	Par les exercices de grammaire et d'orthographe
46	Par des leçons
47	Grammaire, conjugaison, lecture...
48	Orthographe, prononciation, grammaire...
49	-
50	-

Question 12 : Comment trouvez vous votre manuel de français ?

1-passable 2- bien 3-excellent

Réponses :

Passable =10

Bien=34

Excellent= 2

Néant = 4

Questions 13 : Qu'est ce que vous aimeriez y trouver ?

Apprenants	Réponses	Pourquoi ?
01	Textes et informations	Pour bien apprendre le Français
02	Les problèmes de L'Algérie et de ses habitants	C'est le sujet dont je peux parler en toute conscience
03	Des textes argumentatifs	Pour savoir argumenter
04	-	-

05	Des projets plus intéressants	Pour être plus motivé
06	-	-
07	Des contes	Cela nous fait toujours rêver
08	La politique de la France	Je veux être politicien
09	-Les traditions de la France	-Pour me cultiver
10	Des textes	J'aime travailler des textes
11	Les photos de la tour Eiffel	C'est magnifique-
12	Des sujets d'actualité	C'est ce qui intéresse les jeunes
13	Pas grand chose	-
14	La beauté de ce pays et sa culture	J'aimerais ramasser une grande quantité d'informations-
15	Tout	-
16	Des textes concernant la pollution, les métiers, la vulgarisation et des textes argumentatifs	Parce que cela concerne notre vie quotidienne. Il faut que l'être humain sache comment préserver la nature.
17	La géographie du pays concerné, la vie quotidienne de ce pays et son Histoire	Pour connaître la vie de ce pays
18	-	-
19	Textes historiques et scientifiques	-
20	-	-
21	-	-
22	- De connaître leur vie quotidienne	- Pour mieux se renseigner
23	-	-
24	- La littérature africaine, européenne, asiatique et américaine	- Parce que mon pays l'Algérie, est ouvert vers le monde extérieur.
25	-	-
26	Etude de l'Histoire de ce pays	Afin d'avoir une idée sur l'historique de ce pays
27	-	-
28	Ce qui est intéressant	Pour mieux apprendre
29	Des textes qui parlent sur la nature de ce pays et sur ses traditions	-
30	Comment trouver une solution pour arrêter la pollution et une autre pour mieux se développer	Parce que j'adore mon pays et si je veux qu'il se développe il faudra bouger

31	Des textes scientifiques	Ils contiennent beaucoup d'informations
32	Tout ce qui concerne la vie quotidienne et les obstacles que rencontrent les gens maintenant	Pour enrichir ma culture et savoir plus sur la vie
33	Beaucoup de textes sur la société en France	-
34	Un vocabulaire vaste	Pour élargir le manuel de français
35	J'aimerais qu'il soit plus clair et plus organisé	On se perd facilement en feuilletant ce livre. Il devient dur d'y trouver une leçon ou un texte précis
36	Ce qui concerne le sport	-
37	Des textes d'histoire	Je voudrais tout savoir sur la civilisation française
38	Des textes sur le développement et la recherche	Pour savoir comment les français ont atteint la position qu'ils occupent dans le monde
39	-	-
40	Pour parler mieux	Pour communiquer avec les français
41	-Les traditions et les coutumes des français	Pour communiquer avec les gens
42	-	Pour que je puisse être plus fort quand je communique avec les gens
43	Qu'il soit plus fort	Car cette langue est nécessaire pour moi
44	Qu'il soit plus fort	J'adore cette langue
45	Des sujets sur l'argent	Pour vivre dans le confort
46	L'environnement	Parce que j'aime la nature
47	L'histoire de la langue française	Parce que je veux le savoir
48	Les fables, les poèmes, l'histoire de la France	Cela nous permet de mieux comprendre cette langue et ce pays
49-	-	-
50	-	-

Question 14 : Quels sont les domaines que vous aimeriez traiter avec votre enseignant en cours de français :

- 1- Géographie du pays concerné ;
- 2- Vie quotidienne dans le pays concerné (fête, traditions, coutumes, habitudes culinaires, loisirs...).
- 3- Histoire du pays concerné ;
- 4- Actualité du pays concerné ;
- 5- Autres

Fréquences des réponses données par les élèves :

1 = 14

2 = 31

3 = 20

4 = 20

5 = 0

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	01
------------------------------------	-----------

Première partie :

LA LANGUE ET LA CULTURE : UNE RELATION DYADIQUE

Introduction	10
<u>Chapitre I</u> : Le rôle de la culture dans l'enseignement des langues en général et des langues étrangères en particulier.....	12
1. La culture comme composante essentielle dans l'apprentissage d'une langue	13
2. Culture de soi/culture de l'autre	22
3. Diversité culturelle et interculturalité.....	26
4. L'apprenant : un sujet pluriel	36
<u>Chapitre II</u> : Le statut de la langue française : état des lieux	42
1. Les langues étrangères en Algérie	44
2. Langue maternelle/ langue française	53
3. Compétences langagières et politique éducative	69
<u>Chapitre III</u> : L'Enseignement du français à travers une étude diachronique des instructions officielles	76
1. Vision globale et contrastée avec les anciens textes	77
2. Etude spécifique de la composante culturelle dans les IO	79
Synthèse	84

Deuxième partie :
**ANALYSE DES DISCOURS
OFFICIEL ET DIDACTIQUE**

<u>Chapitre I</u> : Le discours officiel	87
1. La dimension culturelle dans le référentiel	87
1.1. Le référentiel : Essai de définition.....	87
1.2. Les valeurs véhiculées par le référentiel	90
1.3. Un système éducatif moderne et ouvert sur le monde	96
1.4. La langue française comme accès à l'universel	106
2. La dimension culturelle dans le programme de 1ère AS	112
2.1. Des principes directeurs du programme au profil de sortie de l'apprenant...	112
2.2. La dimension culturelle et le rapport à l'autre	117
2.3. Des compétences visées dans le programme aux nouveaux défis imposés par le monde interculturel	121
 <u>Chapitre II</u> : Le discours didactique : Le manuel scolaire.....	 131
1. La place du manuel scolaire dans le paysage scolaire	131
1.1. L'importance du manuel scolaire	131
1.2. Le manuel scolaire face aux nouveaux défis du XXIème siècle	136
1.3. Présentation du manuel de 1 ^{ère} AS lettres	139
2. Analyse aléatoire des textes du manuel	143
2.1. Analyse des textes du projet 1	143
2.2. Analyse des textes du projet 2	159
2.3. Analyse des textes du projet 3	166
3. Analyse spécifique des textes du manuel	172
3.1. L'image de la France dans le manuel scolaire de 1ère AS Lettres	173
3.2. L'image de l'Algérie par rapport à l'image de l'Autre dans le manuel	175
4. Etude iconographique dans le manuel de 1ère AS Lettres	183
4.1. L'image dans l'apprentissage d'une langue étrangère	183
4.2. L'iconographique dans le manuel de 1ère AS Lettres	184
5. Les sources bibliographiques	192
5.1. Présentation générale des références bibliographiques dans le manuel de 1ère AS	192
5.2. Problématique du choix du corpus dans le manuel de 1ère AS Lettres	195
 Synthèse.....	 200

Troisième partie :
**EVALUATION DES CONNAISSANCES
ET RECUEIL DES REPRESENTATIONS**

<u>Chapitre I</u> : Connaissances et représentations culturelles dans le discours pédagogique	205
1. Définition du discours pédagogique et Présentation du corpus.....	205
2. Analyse des données recueillies	207
2.1. Enquête auprès des enseignants	208
2.2. Enquête auprès des apprenants	255
<u>Chapitre II</u> : Vers un enseignement culturel plus complet	274
1. Valorisation/dévalorisation de la culture de l'autre	275
2. Augmenter et affiner les connaissances culturelles des élèves	278
<u>Chapitre III</u> : Développer chez les élèves une compétence interculturelle	282
1. L'interculturel : une nouvelle vision de l'apprentissage	283
1.1. De la compétence culturelle à la compétence interculturelle	284
1.2. L'altérité comme valeur sûre de l'enrichissement individuel	288
2. L'apprenant comme « intermédiaire culturel »	293
2.1. Pédagogie interculturelle et centration sur l'apprenant	294
2.2. L'enseignant : homme ressource	302
Synthèse	308
CONCLUSION GENERALE	310
BIBLIOGRAPHIE / WEBOGRAPHIE.....	320
ANNEXES.....	330
1. Questionnaire destiné aux enseignants	331
2. Questionnaire destiné aux apprenants	338
3. Réponses données par les enseignants.....	342
4. Réponses données par les apprenants	382