



UNIVERSITÉ D'ORAN 2 MOHAMED BEN AHMED

FACULTÉ DES LANGUES ÉTRANGÈRES

DÉPARTEMENT DE LANGUE FRANÇAISE

Doctorat en didactique

**Présence de la dimension culturelle / interculturelle
dans les manuels scolaires de langues étrangères
(Français et Anglais) destinés à des primo-apprenants
en contexte algérien**

Présenté par :

ZEDDOUR MOHAMMED BRAHIM Randa

Encadré par :

Pr. MOKADDEM Khédidja

Jury :

Présidente : Pr. HAMIDOU Nabila, Pr, Université Mohamed Ben Ahmed, Oran 2.

Examinatrice : Pr. BENSEKAT Malika, Pr, Université Ibn Badis, Mostaganem.

Examinatrice : Pr. BOUTEFLIKA Yamina, Pr, Université Djillali Liabés, Sidi Bel-Abbés.

Examinatrice : Dr. BELKHITER Soraya, MC A, Université Mohamed Ben Ahmed, Oran 2.

Examineur : Dr. TOUATI Mohamed, MC A, Université Mohamed Ben Ahmed, Oran 2.

Rapporteuse : Pr. MOKADDEM Khédidja, Pr, Université Djillali Liabés, Sidi Bel-Abbés.

Année Universitaire : 2020 - 2021

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de recherche Madame MOKADDEM Khédidja qui m'a encadrée et aiguillée durant ce travail de recherche.

J'adresse tous mes remerciements aux membres du jury ; monsieur TOUATI Mohamed et mes dames HAMIDOU Nabila, BENSEKAT Malika, BOUTEFLIKA Yamina et BELKHITER Soraya, de l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'examiner mon travail.

Je tiens à adresser mes vifs remerciements à mes parents : *Abdellatif* et *Kheira* et à mon frère *Nazim* pour les nombreux encouragements qu'ils m'ont prodiguée parce que c'est à leur côté que j'ai appris ce que rigueur et sérieux voulaient dire. J'adresse une pensée particulière à mon papa *Abdellatif* Allah Irhmeh, sans qui ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Je n'oublierai pas de remercier de tout cœur ma famille ; mes tantes, mon oncle, mes cousines et mes cousins qui ont dû me supporter pendant tout le temps que m'a pris mon travail particulièrement ma tante Malika qui a assuré son rôle de deuxième maman en m'accompagnant durant cette période particulière.

À mes grands parents Mohamed et Kaddour

À mes grands mères Zoubida et Daouia

À mes parents Abdellatif et Kheira

À mon frère, Nazim.

À la mémoire de mon papa Abdellatif

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le travail de recherche que nous nous proposons de développer dans les lignes qui suivent s'inscrit dans la perspective générale de la recherche en didactique des langues et des cultures et dans celle, plus étroite, de la didactique du français langue étrangère (désormais siglé FLE).

Ce travail consiste en une réflexion sur la place réservée à la dimension culturelle voire interculturelle, sujet qui continue de susciter débats et réflexion dans les milieux scientifiques.

De nos jours, le champ de la communication prend de plus en plus d'ampleur et se diversifie de telle manière que l'homme est obligé de s'y adapter. Pour ce faire, ce dernier est appelé à assumer et à prendre en charge tous les échanges linguistiques, culturels et civilisationnels. En ce sens, l'individu est amené à rencontrer, échanger, vivre et travailler avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels différents. Ainsi, nous sommes de plus en plus confrontés à la diversité culturelle.

En d'autres termes, ce qui a fait de la connaissance des langues étrangères un phénomène important de nos jours est bien la *mondialisation des entreprises*¹. Phénomène qui a donné naissance à ce besoin de rencontrer, communiquer, interagir et travailler avec des personnes dans des contextes variés tant au niveau de la langue qu'au niveau de la culture. Afin de répondre à ce besoin, l'apprentissage d'une langue étrangère s'impose pour bien communiquer avec ses interlocuteurs ; voisins, amis ou familles.

Faut-il rappeler que la langue ne peut être apprise de façon technique à travers des règles de grammaire, de vocabulaire et d'orthographe uniquement, c'est-à-dire sans aucun soubassement culturel que véhicule cette langue. Elle serait un corps sans âme. La communication permet de mettre en jeu, selon Détrie, C² (1994 : 03), non seulement : « Des dimensions verbales mais également d'autres, non-verbales, explicites (visibles) (« pardon », « excuse-moi ») et implicites (invisibles) (« je suis désolé », « je regrette ») ».

¹ Terme utilisé par Rolland (2008).

² Détrie, C (1994). « *Lecture de : Les interactions verbales de C. Kerbat-Orechioni* ». Presses universitaires de la Méditerranée Édition électronique URL : ISSN : Édition imprimée. Date de publication : 1 septembre 1994 Pagination : ISSN : Référence électronique Catherine Détrie, « *Lecture de : Les Interactions Verbales de C. Kerbat-Orechioni* », Cahiers de praxématique [En ligne], document 8, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 30 septembre URL : Ce document a été généré automatiquement le 30 septembre Tous droits réservés.

Nous pensons qu'il est indispensable de préparer les apprenants à être efficace sur le plan interculturel en établissant un dialogue interculturel avec Autrui qui s'avère être, pour reprendre les termes du Conseil de l'Europe³ (2008 : 12) :

« Un échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle, entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents. Il s'exerce à tous les niveaux – au sein des sociétés, entre les sociétés européennes – et le reste du monde ».

De même, avec la prise en charge de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, l'apprenant doit être en mesure de développer des relations de respect mutuel avec les locuteurs d'autres langues et avoir une pleine conscience de son identité et de celle de ses interlocuteurs devenant ainsi un locuteur interculturel capable de vivre avec et dans la diversité que vit le monde aujourd'hui.

Pour notre cas d'étude, nous nous attacherons à analyser le contenu socioculturel proposé à travers des textes dans les deux manuels scolaires en question, un de français destiné aux apprenants de la troisième année du cycle primaire (3^{ème} AP) et l'autre d'anglais destiné aux apprenants de la première année du cycle moyen (1^{ère} AM) en contexte algérien.

Tous les didacticiens et pédagogues s'accordent à dire que l'interculturel en éducation est conçu comme un outil d'éveil et de prise de conscience ayant pour objectif de faciliter le passage de l'ethnocentrisme⁴ et de la xénophobie⁵ à l'ethno-relativisme⁶ et la tolérance. En effet, le simple fait d'entrer en interaction avec des personnes appartenant à d'autres horizons culturels ne garantit pas le développement d'une attitude ouverte et tolérante. Au contact des autres cultures, la plupart des individus ont un réflexe de généralisation et de jugement de valeur et de ce fait, naissent les représentations, les préjugés, les stéréotypes et les clichés. Il n'est donc plus question de considérer son point de vue personnel comme étant le bon et d'affirmer que le seul angle sous lequel notre personne voit le monde est le meilleur, le plus conforme ou encore l'unique.

³ Conseil de l'Europe. (2008). « *Livre sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité* ». Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg.

⁴ Tendance à prendre comme modèle le groupe ethnique auquel nous appartenons et à ne valoriser que la culture de celui-ci, à en faire le seul modèle de référence.

⁵ Peur et hostilité envers les étrangers.

⁶ Acceptation que les valeurs et les croyances de l'Autre, ainsi que les opinions qui en découlent, sont liées de manière logique et qu'il n'y a pas de position absolue à partir de laquelle nous pouvons juger la moralité, les connaissances, la vérité.

En effet, nous abordons toujours l'Étranger à partir de nos propres représentations faisant partie de notre compétence culturelle d'origine.

Autrement dit, il s'agit d'identifier les traits pertinents qui composent sa propre culture et également soumettre ses valeurs à un examen critique, non pour les dénigrer mais pour les comprendre et y reconnaître une particularité culturelle ce qui va leur permettre, par conséquent, de casser l'ethnocentrisme qui est une réaction spontanée des individus confrontés à la diversité culturelle.

Faut-il rappeler qu'il est judicieux de développer de nouvelles formes d'enseignements et d'apprentissages des langues ayant une orientation interculturelle qui puissent lutter contre les stéréotypes et les préjugés ainsi que pour l'acceptation de l'Autre, de ses valeurs et ses particularités.

Par ce travail de recherche, nous nous intéresserons à la présence de la culture étrangère en classes de FLE (Français Langue Étrangère) et ALE (Anglais Langue Étrangère). Nous insisterons sur le développement de la compétence culturelle voire interculturelle ayant pour but de former les apprenants à l'ouverture de l'esprit et à la tolérance pour vivre dans un environnement varié en respectant les autres dans leurs différences.

Dans le cadre de notre spécialisation, à savoir l'option de recherche en didactique des langues, il nous a semblé intéressant de nous pencher plus particulièrement sur la place réservée à la dimension culturelle voire interculturelle dans les deux manuels scolaires en question.

Il va de soi que pour notre recherche, nous nous efforcerons d'articuler systématiquement pédagogie et didactique afin de montrer en quoi notre domaine particulier se nourrit de recherches menées en amont de manière plus générale dans ces disciplines.

Toutefois, pour rester dans le domaine spécifique de recherche que nous ciblons, nous limiterons notre analyse au FLE et à l'ALE, et non à la didactique des langues étrangères en général, même si nous convenons parfaitement qu'il n'est plus possible actuellement de penser le FLE et l'ALE indépendamment de la didactique des autres langues étrangères. C'est pourquoi, tout en ayant délimité notre champ de recherche, nous tenterons d'établir un lien entre ces deux domaines chaque fois que cela nous sera possible.

Problématique

Ainsi, notre travail de recherche se déploie autour de la problématique suivante :

Quelle place est réservée à la dimension culturelle voire interculturelle dans chacun des deux manuels scolaires – français et anglais – destinés à des primo-apprenants en contexte algérien ? Ces manuels contribuent-ils de manière adéquate à l'acquisition et au développement d'une compétence culturelle voire interculturelle ? S'agit-il de promouvoir la culture de l'Autre ou la culture nationale (l'identité nationale et la culture locale) ? Quelles interactions entre la culture de l'apprenant et la culture de l'Autre sont représentées ?

Notre recherche s'appuiera particulièrement sur le contenu des manuels scolaires de français de la 3^{ème} année du cycle primaire et d'anglais de la 1^{ère} année du cycle moyen ainsi que de leur conformité avec le programme (Instructions officielles) dans le cadre de la dimension culturelle et interculturelle.

Il nous a semblé intéressant de formuler nos hypothèses comme suit et que, dans un va-et-vient continu entre théorie et pratique, nous essayerons de confirmer ou d'infirmer :

- Pour un meilleur apprentissage d'une langue étrangère, un enseignement s'inscrivant dans une optique interculturelle permettrait à l'apprenant de développer des compétences interculturelles et établir une mise en relation entre la culture étrangère et la culture d'origine.
- Les discours scolaires véhiculés à travers les manuels participeraient à la construction d'un rapport à l'Autre.
- Les manuels scolaires seraient un moyen propice à l'émergence de représentations croisées véhiculées par les langues étrangères.

Démarche

Pour guider notre analyse et notre réflexion, nous avons mis au point une démarche progressive visant à couvrir tous les champs (didactique, pédagogie, psychopédagogie) autour desquels s'articule notre domaine d'investigation. C'est pourquoi nous avons retenu pour ce travail la progression suivante :

La première partie intitulée : « *État des lieux de la situation du français et de l'anglais langues étrangères en contexte algérien en se basant sur la refonte du système éducatif* ».

Cette partie comprendra trois chapitres. Dans le premier chapitre, intitulé « *Implications pédagogique-didactiques de la réforme* », nous aborderons la réforme de 2003 qui a touché le système éducatif algérien dans lequel nous soulignerons les grands axes de la réforme du système éducatif algérien ainsi que la situation sociolinguistique en Algérie.

Le deuxième chapitre intitulé : « *Émergence de la didactique des langues et des cultures* ». Si nous avons consacré la première partie de ce travail à l'émergence de la didactique des langues et des cultures, c'est qu'il est avéré que, la langue et la culture sont étroitement liées et que la langue reflète la culture d'une société donnée. Nous présenterons les différentes composantes de l'approche communicative en nous attardant particulièrement sur la composante culturelle et par voie de conséquence la composante interculturelle. En effet, c'est l'approche communicative qui réhabilite la culture dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères à partir des années 70.

Le troisième chapitre « *Approche interculturelle : Un enrichissement pour les apprenants* » s'attachera à définir les notions et concepts de « *compétence* », « *culture* », « *compétence culturelle* » et ce dans le but de mieux cerner la notion de « *compétence interculturelle* ».

La deuxième partie intitulée « *La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de langues étrangères* » portera sur l'analyse des deux manuels scolaires en question à savoir le manuel de français de la troisième année du cycle primaire et le manuel de l'anglais de la première année du cycle moyen, tous les deux en contexte algérien.

Avant d'entrer dans l'analyse proprement dite de l'ouvrage en question, il nous faudra dans un premier temps définir le concept de « *manuel scolaire* » et dans un second temps décrire ses fonctions.

L'analyse du manuel nous paraît indispensable pour étudier la conformité du contenu culturel aux objectifs fixés par le programme de la 3^{ème} AP et celui de la 1^{ère} AM parce que c'est en analysant les contenus proposés aux apprenants que nous allons pouvoir déterminer la place réservée à la dimension culturelle voire interculturelle de la langue cible, pour notre cas de recherche, le français langue étrangère (FLE) et l'anglais langue étrangère (ALE).

La troisième partie porte le titre de : « *Le discours pédagogique entre pratiques enseignantes et pratiques apprenantes* » et sera consacrée aux questionnaires adressés aux enseignants de langue française et de langue anglaise afin de toucher du doigt les représentations qu'ont les enseignants et les apprenants de la langue et la culture étrangères notamment la langue et la culture francophones et la langue et la culture anglaises ainsi que la place de la composante culturelle dans le cursus scolaire.

PREMIÈRE PARTIE :
État des lieux de la situation
du français et de l'anglais
langues étrangères
en contexte algérien

CHAPITRE I

Implications pédagogique- didactiques de la réforme

Face aux enjeux de la mondialisation, l'école algérienne se veut aujourd'hui ouverte sur le monde et se voit porteuse d'un projet de société où il est question de mettre le système éducatif au milieu des nouvelles avancées technologiques et intellectuelles. Pour ce faire, une refonte pédagogique des contenus et des méthodes s'est progressivement mise en place touchant plusieurs paliers en allant du primaire jusqu'au secondaire.

1. La réforme du système éducatif en Algérie

La réforme du système éducatif en Algérie, mise en œuvre progressivement depuis 2003, est à l'origine d'une refonte pédagogique. En effet, si le changement a épargné quelques contenus notionnels, le changement semble se situer au niveau des démarches.

Cette réforme s'inscrit parmi la série de réformes que le président Abdelaziz BOUTEFLIKA a mises en chantier lors de son discours d'installation de la Commission nationale de réforme du système éducatif que :

« ... La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures, et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur ».

En effet, une commission nationale de réforme du système éducatif a constitué le premier acte de la réforme initié par le Président BOUTEFLIKA. Plus connue sous le nom de commission BENZAGHOU, du nom de son président mathématicien et recteur de l'USTHB⁷, cette dernière est composée de théoriciens tels que des universitaires, sociolinguistes, didacticiens, gens de littérature, pédagogues, etc. Nous avons également sollicité des acteurs de la pédagogie notamment des inspecteurs de l'Académie, des inspecteurs au niveau de la formation professionnelle et des enseignants.

⁷ Université des Sciences et Technologie Houari Boumédiène de Bab Ezzouar.

Faut-il rappeler que ces personnalités éminentes du système éducatif ont été désignées par décret présidentiel pour leur compétence, leur expérience et l'intérêt qu'elles portent au système éducatif. En ce sens, dans son discours fait au Palais des Nations à Alger, le Président BOUTEFLIKA (2000) stipule :

« Ces cadres et personnalités éminentes du système éducatif qui, au-delà de leurs compétences avérées ont une conscience aiguë de l'enjeu national et une idée élevée de la mission qui leur est confiée ».

Faut-il rappeler que la mission de la commission de BENZAGHOU ne se limitait pas aux programmes et méthodes d'enseignement mais portait sur la totalité du monde scolaire : Ré-organisation du système éducatif en passant du fondamental au moyen puis au secondaire, qualification de l'encadrement qui était cruciale, nous devons avoir un encadrement qualifié en passant par une formation des formateurs, refonte de la pédagogie en se basant sur les contenus et méthodes d'enseignement, amélioration de l'enseignant-supérieur en se basant sur les interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culture, etc.

L'objectif principal de la CNRSE⁸ était de secourir l'école algérienne qui est sinistrée car la refonte est imminente et demeure une urgence pour sortir de ce marasme.

1. 1 Les grands axes de la réforme du système éducatif algérien

Ce plan présente les lignes principales de la refonte de l'école algérienne qui a pour mission essentielle l'instruction, la socialisation, la qualification, la préparation de l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde.

En effet, l'axe directeur qui doit guider cette réforme se résume, selon ses promoteurs, en une série de « défis à relever » :

- La réorganisation du système éducatif ;
- La qualification de l'encadrement ;
- La refonte de la pédagogie ;
- L'amélioration de l'enseignement supérieur ;

⁸ Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif.

- La formation professionnelle.

La réforme touche principalement les axes de la planification, la formation et les contenus et méthodes.

1.1.1 La ré-organisation générale du système éducatif

La planification préconisée va intervenir à différents niveaux d'enseignement. Au-delà d'une école réformée, il s'agit de construire une école refondée dans son ensemble : De l'éducation préscolaire à l'enseignement de base afin d'aboutir à l'enseignement secondaire.

1.1.1.1 L'éducation pré-scolaire

La réforme mise en place prévoit la généralisation progressive de l'éducation préscolaire puis totale à partir de l'année scolaire 2008 - 2009. Tous les enfants âgés de 5 ans n'ayant pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire pourront bénéficier de cet enseignement.

1.1.1.2 L'enseignement de base obligatoire

La nouvelle réforme du système éducatif prévoit tout un réaménagement des structures en commençant par la séparation entre le primaire et le moyen. Cette nouvelle réforme s'est manifestée par la réduction de l'enseignement primaire de six à cinq ans et l'allongement de la durée de l'enseignement moyen en passant de trois à quatre années. L'enseignement de base a donc mis fin à l'école fondamentale de neuf ans. En ce sens, les cinq premières années de l'enseignement primaire se feront au sein d'une école primaire, quant à l'enseignement moyen dispensé dans un collège d'enseignement moyen (CEM) voit l'ajout d'une quatrième année et ce, dès la rentrée scolaire 2004 - 2005.

1.1.1.3 L'enseignement secondaire

Le découpage mis en place identifie trois filières qui se manifestent comme suit :

- L'enseignement général et technologique.
- L'enseignement technique et professionnel.
- L'enseignement professionnel.

À la fin du cycle secondaire, les apprenants qui réussissent au baccalauréat peuvent accéder à l'enseignement supérieur et poursuivre ainsi des études supérieures. Ceux qui échouent seront orientés vers des centres de formation professionnelle.

Le tableau ci-dessous résumera cette nouvelle refonte qui a touché les différents paliers de l'enseignement.

<p style="text-align: center;">Ancien système École fondamentale</p>	<p style="text-align: center;">Système actuel Nouvelle réforme</p>
<p>Enseignement fondamental (9 ans)</p> <p>1^{ère} année Fondamentale</p> <p>2^{ème} année Fondamentale</p> <p>3^{ème} année Fondamentale</p> <p>4^{ème} année Fondamentale</p> <p>5^{ème} année Fondamentale</p> <p>6^{ème} année Fondamentale</p> <p>7^{ème} année Fondamentale</p> <p>8^{ème} année Fondamentale</p> <p>9^{ème} année Fondamentale</p>	<p>Enseignement primaire (5 ans)</p> <p>1^{ère} année du cycle primaire</p> <p>2^{ème} année du cycle primaire</p> <p>3^{ème} année du cycle primaire</p> <p>4^{ème} année du cycle primaire</p> <p>5^{ème} année du cycle primaire</p> <hr/> <p>Enseignement moyen (4 ans)</p> <p>1^{ère} année du cycle moyen</p> <p>2^{ème} année du cycle moyen</p> <p>3^{ème} année du cycle moyen</p> <p>4^{ème} année du cycle moyen</p>
<p>Enseignement secondaire (3ans)</p> <p>1^{ère} année du cycle secondaire</p> <p>2^{ème} année du cycle secondaire</p> <p>3^{ème} année du cycle secondaire</p>	<p>Enseignement secondaire (3ans)</p> <p>1^{ère} année du cycle secondaire</p> <p>2^{ème} année du cycle secondaire</p> <p>3^{ème} année du cycle secondaire</p>

Tableau comparatif des deux systèmes éducatifs d'enseignement du système éducatif algérien

En ce qui concerne l'ancien système, les six premières années de l'école fondamentale se poursuivaient au sein d'une annexe de l'école fondamentale appelée « école ». Les 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années se poursuivaient dans une école complémentaire appelée « collège d'enseignement fondamental » (CEM). Faut-il rappeler que l'école fondamentale a été l'une des transformations fondamentales qu'a connues l'Algérie pendant 1985 - 2004.

1.1.2 La qualification de l'encadrement

Cet axe vise particulièrement la formation et le perfectionnement des enseignants et de l'encadrement qui représentent le maillon le plus sensible du système éducatif.

Ce renouvellement régi par la nouvelle réforme ne concerne pas uniquement les contenus et méthodes mais touche également une amélioration des compétences générales et pédagogiques des inspecteurs et des enseignants.

La formation préconisée par la nouvelle réforme exige des acteurs de l'éducation une coordination favorisant les échanges entre les enseignants d'une part et d'autre part, la conciliation et la mise à niveau entre les activités de formation et les connaissances et pratiques de classes en concrétisant tout cela sur le terrain.

Il s'agit, en effet, de mettre en œuvre et à exécution un nouveau dispositif pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication (siglé TIC) qui sera introduit au sein des établissements scolaires. En ce sens, l'irruption des technologies de l'information dans le monde de l'éducation révolutionnera les méthodes d'enseignement en préparant les générations à affronter l'avenir et relever les défis.

1.1.3 La refonte de la pédagogie

Cette refonte recommande une nouvelle vision de l'éducation qui implique une rupture épistémologique et méthodologique entière avec le passé. Par cette nouvelle vision, nous adopterons l'approche par compétences en vue de l'amélioration de la qualité d'enseignement en visant les programmes d'enseignement, les manuels scolaires et l'évaluation.

La refonte de la pédagogie représente l'une des préoccupations majeures de cette nouvelle réforme. Il s'agit d'un réaménagement global des programmes d'enseignement tout en exécutant les orientations de la Commission Nationale pour la Réforme du Système Éducatif (CNRSE). Cette action est élaborée et exécutée par la Commission Nationale

des Programmes (CNP)⁹, installée auprès du ministre de l'éducation nationale dont la composition est continuellement renouvelée et renforcée.

Les buts principaux de la commission concernant les contenus et méthodes consistent en la mise en place d'une approche méthodologique et pédagogique favorisant d'une part, le développement des capacités intellectuelles et d'autre part, l'acquisition des compétences pertinentes, solides et durables. Ces contenus et méthodes sont revisités et revus avec l'avènement de la nouvelle approche, à savoir l'approche par les compétences, qui mettra l'apprenant au centre de son apprentissage.

Cette nouvelle réforme adoptée sera caractérisée par l'irruption et l'introduction de la langue française en 2^{ème} année du cycle primaire. La langue anglaise est, quant à elle, introduite en 1^{ère} année du cycle moyen.

En effet, pendant la mise en place de l'école fondamentale, le français a été enseigné dès la quatrième année primaire et ce, durant près de trente ans. En dépit du volume horaire qui lui était consacré, le niveau des apprenants n'a cessé de baisser. Selon le rapport de la commission nationale (2001) la raison de cet échec est due à la faiblesse des programmes et des contenus, à la formation des enseignants, mais aussi à la qualité médiocre des manuels scolaires. C'est la raison pour laquelle des mesures ont été prises lors de la réforme de 2003 afin de renforcer et de développer l'enseignement de cette langue. À cet effet, l'introduction du français a connu deux phases.

La première phase est caractérisée par l'introduction du français dès la deuxième année du primaire durant l'année scolaire 2004 - 2005. Ce choix était motivé par les tendances mondiales consistant à introduire et à encourager l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge. Néanmoins cette mesure s'est heurtée à un déficit d'enseignants de langue française sur tout le territoire.

La deuxième phase a été marquée par la décision de différer l'introduction de l'enseignement du français à la troisième année primaire pour la rentrée scolaire

⁹ La Commission Nationale des Programmes (CNP) est créée en 1998 par un arrêté ministériel. Ce n'est qu'après la mise en place de la nouvelle réforme que cette Commission est devenue opérationnelle. Elle est composée de spécialistes, d'universitaires et d'acteurs de l'éducation et a pour mission d'émettre des avis et des propositions au ministre chargé de l'éducation sur toute question relative aux programmes d'enseignement notamment ; la conception générale des enseignements, le référentiel général des programmes (outil de travail des élaborateurs), la conformité des projets de programmes avec les finalités et les objectifs du système éducatif.

2006 - 2007. Même si cette mesure avait pour but de répondre à des besoins sur le plan quantitatif, il n'en demeure pas moins que sur le plan qualitatif le problème se posait toujours, de façon accrue, sur le manque de formation et de qualification des enseignants. Par conséquent, si un certain nombre d'enseignants exerçaient, et exercent encore, sans avoir de licence, et donc sans avoir les compétences linguistiques requises et nécessaires, qu'en est-il alors de la compétence culturelle ? Il est clair, dans ce cas, que la formation à l'interculturelle est loin d'être une priorité pour les institutions.

2. Situation linguistique et scolaire en Algérie

La situation sociolinguistique en Algérie est toujours problématique. Elle peut être qualifiée de véritable laboratoire dans l'étude du plurilinguisme. En effet, par le biais de son histoire et de sa géographie, le paysage linguistique algérien est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières qui sont l'arabe classique ou standard, l'arabe algérien ou dialectal, le berbère ainsi que ses variétés (le kabyle, le tamazigh, le chaouia, le m'zab, le mozabique, le touareg, le tarifit, etc.) et le français.

Le plurilinguisme, en Algérie, s'organise autour de trois sphères langagières.

2.1 La sphère arabophone

Il existe, en Algérie, deux variétés d'arabe : Une variété haute dont l'usage est officiel (formel) qui est l'arabe classique ou standard et une autre basse dont l'usage est informel qui est l'arabe dialectal ou algérien servant de langue véhiculaire.

2.1.1 L'arabe classique

La plupart du temps, lorsqu'un peuple part à la conquête de nouvelles terres, il tente d'imposer aux peuples conquis certains éléments de sa culture et donc de sa langue.

En effet, historiquement, l'Algérie a connu la colonisation ainsi que l'invasion étrangère dont l'histoire est profondément marquée par de nombreuses civilisations ce qui a permis la diffusion de différentes langues sous la domination Phénicienne, Carthaginoise, Romaine, Byzantine, Arabe et Turque.

De plus, la langue arabe s'est répandue en Algérie pendant la propagation de l'Islam en Afrique du Nord puis la conquête arabe. En ce sens, IBRAHIMI, K.T, ¹⁰ (1997 : 05) stipule : « C'est cette variété choisie par Allah pour s'adresser à Ses fidèles ». Il s'agit, en effet, de l'arabe coranique ou classique qui est lié à la révélation du Coran et à la naissance de l'Islam. Cette langue devient, donc, la langue la plus ancienne, la plus soutenue ; celle du Coran. C'est la langue de l'instruction, de l'administration, de l'enseignement, de la langue écrite et du pouvoir politique. Elle représente également la référence de l'identité arabo-musulmane.

¹⁰ Ibrahim, K, T (1997). « *Les Algériens et leur (s) langue (s)* ». Al Hikma. Alger.

D'après BENRABEH, M¹¹ (1999 : 156) : « La langue arabe et l'islam sont inséparables ... L'arabe a sa place à part et de par le fait qu'elle est la langue du Coran et du prophète ».

En effet, le fait d'articuler la religion avec la langue arabe classique confère à cette dernière une dimension sacrée qui institue des rapports entre l'homme et l'instrument de communication. La langue arabe demeure la marque d'une identité musulmane, référée à la prière, à la croyance et aux rites.

Avec l'ouverture du monde arabo-musulman sur le monde occidental, nous avons assisté à la naissance d'une nouvelle langue arabe qui est plus moderne assez éloignée de l'arabe classique. Cette nouvelle variété est en usage dans le système éducatif, les médias, la télévisions ainsi que les institutions de l'État.

2.1.2 L'arabe dialectal

L'arabe dialectal joue le rôle de langue véhiculaire en Algérie. Il s'agit d'un instrument de communication utilisé par la majorité des Algériens dans la communication quotidienne. Leclerc¹², J. (2008) déclare : « L'arabe dialectal est la langue maternelle de 72 % de la population algérienne ». En effet, il est à noter que cette langue est une langue à usage populaire uniquement et ne peut être employée dans les documents officiels donc son usage est informel et quotidien. Elle est utilisée dans les lieux publics comme la rue, le marché, les cafétérias, etc. Autrement dit, elle est utilisée dans des situations de communication informelle. De ce fait, ce dialecte n'a aucun statut officiellement reconnu parce que son utilisation est exclue dans les institutions étatiques et gouvernementales telles que les administrations, les écoles, etc.

¹¹ Benrabeh, M. (1999). « *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique* ». Ed. Séguier. Paris.

¹² Leclerc, J. (2008). « *L'aménagement linguistique dans le monde* » cité par : Yahiaoui, F. (2014). « *Le rôle de la langue maternelle dans l'appropriation du français langue étrangère : cas des apprenants de la troisième année licence du département des sciences sociales de l'université de Bejaïa* ». [En ligne] :

<http://www.univ-bejaia.dz/jspui/bitstream/123456789/1064/1/Le%20r%c3%b4le%20de%20la%20langue%20maternelle%20dans%20l'e%2080%99appropriation%20du%20fran%c3%a7ais%20langue%20c3%a9trang%c3%a8re.pdf> (Consulté le 15 mai 2019 à 10 h).

2.2 La sphère berbérophone

Il s'agit de plusieurs dialectes notamment le chaoui, le kabyle, le mozabite, le touareg, le tshalhit, le tarifit, le tumzabet etc., qui sont parlés par un grand nombre de personnes.

En Algérie, les berbérophones se sont donnés comme nom Imazighen (au pluriel) et amazigh (au singulier). le tamazigh est leur langue (berbère) et Tamazgha le territoire auquel ils appartiennent (la Berbérie).

2.3 La sphère des langues étrangères

Les langues étrangères sont considérées comme le moyen permettant et facilitant l'interaction et l'échange avec le monde. Elles sont mises sur la même scène que la langue arabe qui demeure la langue principale.

À cet effet, différents textes fondamentaux lui réservent une place assez importante dans le système éducatif algérien notamment :

- 1^{er} Congrès du FLN Avril 1964 ;
- L'Ordonnance n° 76 - 35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'Éducation et de la Formation ;
- La Charte nationale 1976 ;
- La Constitution de 1991 ;
- La Constitution de 1996 ;
- Le Plan d'action de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif (octobre 2003).

La notion de « francophonie » a fait sa première apparition pour la première fois en 1880 par le géographe français Onésime RECLUS qui l'a employée pour désigner les espaces géographiques où la langue française était parlée. Autrement dit, la francophonie désigne l'ensemble des pays qui utilisent le français comme langue officielle ou véhiculaire dont l'Algérie qui est considérée comme le premier pays francophone du monde où le français occupe la deuxième place après l'arabe, langue officielle de cette nation. Cependant, le statut de la langue française reste difficile à cerner : langue étrangère, langue seconde ou langue de scolarisation. Face à cela, nous assistons à un véritable dilemme entre le français et l'anglais de par le fait que la langue française occupe une place prépondérante. Dans le système éducatif algérien, les acteurs de la pédagogie, partisans de la « disparition

de la langue française »¹³ tentent d'imposer l'anglais à la place du français et ce, dès le cycle primaire.

En effet, cette idée est justifiée de par le fait que l'anglais soit devenu une langue internationale, d'échanges et de technologie au détriment du français, qui quant à lui, lui cède la place pour devenir une seconde langue internationale.

À partir des années 90, sur la scène politique, les partis islamiques d'opposition ont souligné clairement leur véhémence envers la langue française qui, selon eux, doit être écartée en laissant place à la langue anglaise.

C'est dans cette perspective qu'il a été décidé d'introduire l'enseignement de l'anglais à la place du français dans certains établissements « pilotes¹⁴ » du pays à partir de la 4^{ème} année du cycle primaire.

Le 15 avril 1993, le secrétaire d'État du Ministère de l'Éducation nationale annonce qu'à la rentrée scolaire 1993 - 1994, les enfants pourront choisir de remplacer le français par l'anglais à l'entrée en 4^{ème} fondamentale. À contrario, cette initiative a été vouée à l'échec après une expérimentation de 8 ans à cause du manque de moyens matériels nécessaires à l'application de cette décision. S'ajoute à cela d'autres raisons ayant empêché l'aboutissement de cette perspective notamment la non adhésion des parents à cette expérience, la non formation des enseignants en langue anglaise ainsi que l'inadéquation des structures à ce type d'enseignement.

¹³ Expression empruntée à l'intitulé du roman d'Assia Djebar (2003). « *La disparition de la langue française* ». Éd. Albin Michel. Paris.

¹⁴ Terme emprunté à professeure Khédidja Mokeddem (2003). « *Choix et pertinence des méthodes pratiquées pour l'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie. Étude des stratégies mises en œuvre dans le primaire dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif* (2003) ».

CHAPITRE II

Émergence de la didactique des langues et des cultures

1. Langue et culture au service de l'enseignement / apprentissage du FLE et de l'ALE pour une formation à l'interculturel

Les concepts ont, tous, une histoire et les notions de « culture » et de « civilisation » n'échappent pas à cette règle particulièrement la « culture », terme qui continue de susciter débats et réflexions dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

1.1 Didactique de la culture

1.1.1. Définitions de la culture et la civilisation

L'interculturalité est l'ensemble des relations et interactions entre des cultures différentes, générées par des rencontres et des confrontations, qualifiées d'interculturelles. Impliquant des échanges réciproques, elle est fondée sur le dialogue, le respect mutuel et le souci de préserver l'identité culturelle de chacun (Dictionnaire de politique).

Le Dictionnaire de didactique du français (2003 : 136) définit l'interculturel comme suit :

« L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d'être un appauvrissement, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s'agit bien sûr en rien de renoncer). [...] L'interculturalisme repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel ».

Nous commencerons par analyser les termes civilisation / culture pour montrer qu'ils ont tous les deux joué et jouent encore un rôle important dans l'histoire de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, en particulier en ce qui concerne les dimensions culturelles.

1.1.1.1. Qu'est-ce que la culture ?

La notion de culture est sujette à controverses. Il existe du mot « culture » des centaines, peut-être des milliers de définitions mais nous en retenons que l'essentiel.

Le mot « *culture* » apparaît dans la langue française du Moyen Âge et signifie le culte religieux. Au 17^{ème} siècle, il désigne le travail de la terre. Au 18^{ème}, ce mot se définit comme la formation de l'esprit puis était devenu synonyme de civilisation en désignant l'ensemble des productions sociales issues de l'homme, telle l'éducation, etc. Au fil du temps, le terme « culture » admet une pluralité de sens et de multiples usages.

D'origine latine ; cultura, culture, agriculture dérivé du verbe « colere », habiter, cultiver.

« Le terme culture, quant à lui, a d'abord désigné le travail de la terre afin de lui faire produire des fruits ; il a également désigné une activité intellectuelle qui concourt au développement de l'esprit individuel ».

D'origine latine, il signifie d'abord la culture de la terre. Selon Argaud, E. (2006 : 06) :

« C'est à la faveur d'une ressemblance avec le terme « *kultur* » qu'il s'est mis à désigner des modes de vie différents, et que son sens s'est peu à peu rapproché de celui de civilisation ».

Le mot « *culture* » désigne également une opération intellectuelle qui concourt au développement de l'esprit individuel. Autrement dit, la notion de la « *culture* » est liée à l'idée d'héritage, de patrimoine et d'intellect valorisant ainsi la figure de l'homme qualifié de « *cultivé* », détenteur d'un privilège, d'une culture qui n'est autre, pour reprendre les termes de Hobbes tirés de son chef-d'œuvre « *Leviathan* »¹⁵, que « l'exercice et le raffinement de l'esprit ».

¹⁵ Ouvrage célèbre de Thomas Hobbes rédigée en 1651. Tirant son titre du monstre biblique, il traite de la formation de l'État et de la souveraineté qui représente le corps de l'État-Léviathan formé des individus qui le composent.

D'autres définitions, comme celle de Porsher, L. (1995 : 55), mettent l'accent sur les habitudes acquises et voit la culture comme :

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

Autrement dit, la culture se définit comme l'ensemble des connaissances, des savoir-faire, des traditions, des coutumes, propres à un groupe humain, à une civilisation. Elle se transmet socialement, de génération en génération et non par héritage génétique et conditionne en grande partie les comportements individuels. Bourdieu, P¹⁶. (1967), associe la notion d'« *Habitus* » à la notion de « *culture* » et montre comment la culture se forme progressivement à l'intérieur des groupes sociaux par incorporation de normes et de pratiques transmises par les parents ou l'entourage immédiat.

La culture réunit d'un côté l'art à savoir la musique, la peinture, la littérature, le théâtre, le cinéma et d'un autre côté les manières de voir et de (se) sentir, c'est-à-dire les manières de vivre, de réagir dans des situations quotidiennes et de se comporter en société. Autrement dit, la culture contribue à définir les appartenances des individus.

Ainsi, d'après le même auteur¹⁷, « toute société est liée à une culture d'ensemble, qui la caractérise et qui est elle-même le résultat de nombreuses cultures, qui sont plus petites, plus sectorisées ».

Cette culture est en perpétuel mouvement, elle se développe, évolue et change. Les gens sont les membres de cultures multiples et de sous-cultures.

La culture englobe de très larges aspects de la vie en société : Techniques utilisées, mœurs, morale, modes de vie, systèmes de valeurs. Ainsi le *Dictionnaire de l'éducation*¹⁸ (1988) définit la culture comme :

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

¹⁶ Notion citée in : « *Dictionnaire de la Sociologie : Les dictionnaires d'Universalis* ».

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Legendre, R (1988). « *Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse* ». Paris.

Autrement dit, c'est l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir observables et identifiables à travers des modèles de comportement, des valeurs et des symboles et qui intègrent les connaissances, les pensées, les sentiments, les attitudes réelles, les manières d'être, de s'habiller, etc., propres à une communauté humaine.

En d'autres termes, puisque la culture englobe toutes les activités de la vie humaine, elle peut être perçue comme la manière par laquelle nous vivons et résolvons les problèmes auxquels nous sommes confrontés. Sur le plan anthropologique, et c'est généralement la définition retenue lorsque nous abordons les problématiques interculturelles, la culture est l'ensemble des traits distinctifs caractérisant le mode de vie d'un peuple, d'une société, d'un groupe humain.

Une culture possède ses propres représentations¹⁹ symboliques et ses propres systèmes de références auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans leurs relations avec les autres et dans leur conception du monde. Bollinger, D., et Hofstede²⁰, G. (1987 : 09) ont introduit les systèmes de valeurs qui sont parmi les éléments les plus représentatifs de la culture : « Nous considérons la culture comme la programmation collective de l'esprit humain qui permet de distinguer les membres d'une catégorie d'hommes par rapport à une autre ».

Ainsi, Rocher, G²². (1969 : 88) définit la culture comme :

« Un ensemble lié de manières de penser, de sentir, d'agir plus ou moins formalisés qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte ».

La culture se ramène à un ensemble d'aspects d'une civilisation, à un ensemble de : « Règles de vie ayant acquis un caractère collectif donc social, à un ensemble de formes acquises de comportements formant un dénominateur commun entre les membres d'une société ».

¹⁹ Elles constituent un système d'interprétation par lequel l'individu interagit avec son environnement.

²⁰ Chercheur néerlandais qui poursuit un très ambitieux programme d'études comparatives quantitatives portant sur 50 pays.

²¹ Bollinger, D et Hofstede, G (1987). « *Les différences culturelles dans le management. Comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?* ». Editions d'Organisation.

²² Rocher, G (1969). « *Introduction à la sociologie générale* ». HMH. Montréal.

1.1.1.2 Qu'est-ce que la civilisation ?

Étymologie : Civis => citoyen.

Civil du latin *civis*, veut dire ce qui est conforme aux usages. Né au 18^{ème} siècle (XVIII). Pour Argaud, E²³. (2006 : 05) :

« Le terme civilisation, apparu pour la première fois dans un texte de Mirabeau (traité de la population) de 1756 a longtemps désigné l'état d'un peuple qui a quitté sa condition primitive, qui est éloigné de l'état animal et sauvage par un processus moral, intellectuel et industriel, lui permettant de sortir de la barbarie et de s'améliorer, et, en tant que tel, il s'est chargé de connotations positives et valorisantes ».

La civilisation est cet ensemble différencié qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, la coutume et toutes les autres aptitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société s'opposant ainsi la barbarie.

Autrement dit, la civilisation ne peut être perçue toute seule car elle comporte toujours tacitement un jugement de valeur qui s'oppose à un autre qui est plus « barbare »²⁴. Elle désigne l'état d'avancement des conditions de vie, des savoirs et des normes de comportements ou mœurs d'une société.

Certains peuples se considèrent comme civilisés et se valorisent par cette dénomination, de même, au sein d'une population, la couche supérieure de la société, les nobles et les aristocrates par exemple, vont se considérer comme plus civilisés que les classes jugées inférieures. La civilisation était toujours inséparable de l'idée de progrès et d'amélioration vers un idéal universel engendrés, entre autres, par les connaissances, la science et la technologie. Argaud, E²⁵. (2006 : 05) déclare :

« Même si les définitions des dictionnaires notent qu'on est venu, peu à peu reconnaître l'existence de différentes modalités et de différents degrés dans la façon de réaliser la civilisation, cette foi dans la civilisation ne s'en est pas moins accompagnée souvent, d'un ethnocentrisme qui condamnait le sauvage à une infériorité naturelle ».

²³ Argaud, E (2006). « *La civilisation et ses représentations : étude d'une revue, le Français dans le monde (1961-1976)* », Berne, Peter Lang.

²⁴ Dans l'Antiquité, le terme « barbare » est utilisé par les Grecs puis par les Romains pour désigner l'étranger, celui qui n'est pas né à l'intérieur du territoire métropolitain. Chez les classiques, l'état de barbarie est caractérisé par un état d'où sont absents la civilisation et le raffinement, en particulier dans les mœurs et les coutumes.

²⁵ Ibid.

1.1.2 Place de la culture dans l'enseignement / apprentissage du FLE

L'importance de l'apprentissage des langues étrangères ne doit plus faire objet de controverses. En effet, il devient aujourd'hui l'une des priorités dans un monde qui s'ouvre d'avantage sur la mondialisation, les technologies nouvelles et sur les relations économiques internationales.

Dans la didactique des langues étrangères, l'apprentissage de la culture de la langue cible n'a pas toujours été pris en considération. Ce n'est qu'au milieu des années 1960, et sous l'impulsion du concept « *compétence communicative* », que la compétence culturelle a commencé à être prise en compte au même titre que la compétence linguistique, donc pour être complète, une compétence communicative doit inclure une compétence culturelle précisant que pour communiquer efficacement dans une langue étrangère, l'apprenant doit connaître la culture, le pays et l'environnement où la langue cible est parlée, dans le sens où la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative.

Cette dernière se définit comme le savoir relatif aux modes de vie, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique. Pour Lambert, F. (194 : 34) : « Enseigner une langue hors de son environnement culturel, c'est en faire une langue mortelle ».

En effet, la ségrégation de l'enseignement de la langue de celui de la culture constitue l'une des réclamations d'une didactique dont le souci est d'assurer une formation optimale et idéale aux apprenants de français langue étrangère et de l'anglais langue étrangère.

Par ailleurs, dans le contexte algérien, aujourd'hui pris dans l'engouement de la mondialisation, la valorisation de l'apprentissage des langues étrangères semble s'imposer. De plus cet apprentissage ne peut s'effectuer expurgé de son corollaire culturel en omettant les enjeux intellectuels qu'il occasionne et engendre.

La question de la culture reste un enjeu majeur particulièrement en ce qui concerne la didactique des langues car cette didactique fait de la langue un objet d'enseignement / apprentissage, en même temps qu'elle est considérée comme révélatrice d'une dimension culturelle. Rappelons que toute langue véhicule sa propre culture.

La didactique du FLE s'est démarquée, à partir des années 1970 de manière lente mais inexorable, d'une didactique qui distinguait langue et culture.

En effet, le passage des méthodes structuro-béhavioristes à l'approche communicative a mis en exergue le changement de la perspective méthodologique qui prône « la centration sur l'apprenant » en opposition à l'approche structuro-béhavioriste qui, quant à elle,

privilegiait « la centration sur la méthode ». Cette dernière a contribué à une réduction de l'apprenant à un rôle passif. Vu comme un, stipule Puren, C²⁶. (1998 : 05) :

« Récipient de connaissances déversées par l'enseignant », il devient un objet de l'enseignement « à l'instar des pigeons, rats et autres chiens de laboratoire, objet d'expérimentation des psychologues behavioristes ».

Dans ce contexte, la linguistique, depuis plusieurs années, démontre que la communication dépasse largement le cadre des mots et de la structure des phrases. Autrement dit, désormais, la culture, en classe de langue est appelée à jouer un rôle non négligeable en tant que voie vers la tolérance, la compréhension et la paix.

Ainsi, la valeur de la culture dans l'enseignement / apprentissage du FLE est aisément admise, que ce soit pour communiquer efficacement dans des situations réelles ou pour s'enrichir intellectuellement et accomplir des tâches dans la société comme le préconise « *l'approche actionnelle* ». En ce sens Mounin, G²⁷. (1984 : 35) stipule que : « Pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation ».

Ainsi, de nos jours, la culture bénéficie d'un certain engouement en didactique des langues, tandis que, dans les méthodes structurales, elle était considérée et réputée plutôt comme une composante secondaire, anodine par rapport à la langue elle-même qu'il fallait enseigner avant tout autre chose.

Byram, M²⁸. (1992 : 66) déclare que : « L'enseignement d'une langue comporte nécessairement des références explicites et implicites à l'ensemble culturel dont on extrait la langue en question ».

S'ajoute à cela le fait que nous n'enseignons jamais une langue à travers un simple contenu linguistique comme le souligne Porcher, L²⁹ (1995 : 53) : « Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois productrice et produit ». Byram estime que la langue ne peut s'employer sans comporter des références extérieures, même dans le cadre de langue

²⁶ Puren, C (1998). « *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues* ». Ed. Nathan, Clé international. Collection DLE. Paris.

²⁷ Mounin, G (1984). « *Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues* », In *Le français dans le Monde*, N° 188, Hachette-Larousse, Paris.

²⁸ Byram, M (1992). « *Culture et éducation en langue étrangère* ». Ed. Hatier LAL. Paris.

²⁹ Porcher, L (1995). « *Enjeux du système éducatif : le français langue étrangère* ». Ed. Hachette Livre. Paris.

vivante. Ce qui explique que la didactique des langues devienne une didactique des langues-cultures ; Le trait d'union servant ici à indiquer, pour reprendre les termes de Galisson, R³⁰. (1998 : 90), que « l'une est dans l'autre et l'autre est dans l'une ». Cette didactique des langues-cultures marque, donc, la jonction entre le linguistique et le culturel.

En d'autres termes, la dimension culturelle est fondamentale en didactique des langues étrangères, car langue et culture sont étroitement liées, la langue reflète la culture d'une société donnée et la culture compte parmi les composantes de la langue. L'apprentissage d'une langue comprend donc obligatoirement une dimension culturelle. La finalité d'une classe de langue étrangère est de transmettre et faire acquérir aux apprenants, à la fois une compétence linguistique et un savoir sur la langue étrangère.

« La langue est indissociable de la culture, car elles sont les deux facettes d'une même médaille », comme disait E. Benveniste³¹. En effet, toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schémas culturels du groupe qui la parle ... ».

La compétence sociolinguistique entre, au même titre que les compétences linguistiques et pragmatiques, dans les compétences communicatives langagières.

Pour le Conseil de l'Europe³²³³ (2001 : 49) :

« La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre

³⁰ Galisson, R (1998). « *À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention* ». ELE. Ed. Didier. Paris.

³¹ Linguiste français connu par ses travaux tant dans le domaine de la grammaire comparée des langues indo-européennes que dans celui de la linguistique générale.

³² Créé en 1949, au début de la guerre froide. Le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale regroupant à l'origine 10 pays d'Europe de l'Ouest et en rassemblant 44 en 2002, sur l'ensemble du continent. Son siège se situe à Strasbourg, dans le Palais de l'Europe. En effet, il s'agit d'un document de référence élaboré à l'initiative et au sein du Conseil de l'Europe, au titre des projets « Langues vivantes », et destiné, d'une part, à faciliter les échanges entre différents acteurs du domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et, d'autre part, à assister chacun de ces différents acteurs dans la réflexion et la prise de décision intéressant son propre domaine d'intervention.

³³ Conseil de l'Europe (2001). « *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* ». Ed. Didier, Paris.

représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. ».

En effet, cette compétence sociolinguistique, pour reprendre les termes de Robert, J-P. (2008 : 37) : « Porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale ».

Le but de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est d'acquérir la capacité à communiquer ou ce qu'on appelle « la compétence de communication ». Pour communiquer, la maîtrise du système de la langue ne suffit pas, il faut aussi connaître les règles de son emploi sans pour autant ignorer les règles culturelles qui, en fait, jouent un rôle primordial.

Il est illusoire de ne pas aborder la dimension culturelle dans l'enseignement d'une langue en générale et d'une langue étrangère en particulier car elle représente un fait cohérent et logique attendu que cette dimension est reliée à toute pratique langagière. Faut-il rappeler que la langue et la culture sont tellement étroites qu'elles constituent les deux facettes d'une même pièce. En effet, l'enseignement de la culture reste subordonné à la pratique scolaire de la langue étudiée. En ce sens, nous ne pouvons apprendre une langue en évinçant sa culture. En ce sens, la compétence interculturelle doit constituer le levier fondamental de tout processus d'enseignement / apprentissage d'une culture étrangère de par le fait que la compétence interculturelle relie deux cultures différentes à savoir la culture locale et la culture cible ce qui permettra aux apprenants d'établir des liens de convergences et de divergence entre leur culture et celle (s) d'Autrui.

1.1.3 Compétence de communication

Il s'agit d'une notion complexe, essentielle en didactique des langues où elle est à la base de l'approche communicative. Elle est définie par Hymes, D., comme la capacité du locuteur à se servir du système linguistique en fonction du contexte social.

1.1.1.1 Notion de « compétence de communication » et ses composantes

Cuq, J-P³⁴. (2003 : 48) propose la notion de « *compétence communicative* », qui :

« Désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. ».

Elle est définie comme la capacité à communiquer efficacement dans une langue (maternelle, seconde ou étrangère). Ses diverses composantes sont :

1. La compétence linguistique : Habileté à interpréter et à appliquer les règles du code linguistique dans une situation de communication. Autrement dit, elle permet de produire des énoncés formellement corrects et dépend donc de la capacité d'utiliser des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système linguistique.

2. La compétence sociolinguistique : Habileté à interpréter et à utiliser différents discours en fonction d'une situation de communication.

3. La compétence référentielle : Habileté à interpréter et à utiliser des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations dans une situation de communication. Autrement dit, il s'agit de l'encyclopédie du locuteur réunissant la connaissance qu'il a des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations.

4. La compétence stratégique : Habileté à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication en fonction de l'intention des locuteurs. Autrement dit, elle permet la mise en œuvre de stratégies efficaces afin d'atteindre un objectif donné.

³⁴ Cuq, J-P (2003). « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Ed. CLE International. Paris.

Coste, D³⁵. (1978 : 25-33) distingue également quatre principales composantes :

1. Une composante de maîtrise linguistique : C'est-à-dire savoirs, savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.

2. Une composante de maîtrise textuelle : C'est-à-dire savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînement trans-phrastiques, rhétoriques et manifestations énonciatives de l'argumentation).

3. Une composante de maîtrise référentielle : C'est-à-dire savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnelles en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.

4. Une composante de maîtrise situationnelle : C'est-à-dire savoirs et savoir-faire relatif aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue.

Pour Charaudeau, P³⁶. (2001), il s'agit de la compétence « *situationnelle* » ou « *communicationnelle* » qui se définit comme suit : « La compétence situationnelle (ou communicationnelle) exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours (en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange).

Moirand, S³⁷. (1982 : 20) distingue quatre composantes constitutives de la compétence de communication et qui se déclinent comme suit :

1. La composante linguistique : C'est-à-dire la connaissance, l'appropriation et la capacité d'utilisation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

2. La composante discursive : C'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

³⁵ Coste, D. (1978). « *Lecture et compétence de communication* ». Le Français dans le monde. N° 141.

³⁶ Charaudeau, P (2001). « *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours* ». Bruxelles : De Boeck.

³⁷ Moirand, S (1982). « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* ». Ed. Hachette, Paris.

3. La composante référentielle : C'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

4. La composante socio-culturelle : C'est-à-dire la connaissance et « l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ».

D'après l'auteure, il s'agit d'un phénomène de combinaison et de compensation entre ces composantes en cas de manque pour l'une d'entre elles. Il s'agit plus exactement de stratégies mises en œuvre permettant à l'apprenant d'accomplir l'acte de communication.

Plusieurs didacticiens et pédagogues s'accordent à témoigner de l'importance de la composante culturelle de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ; cette dimension faisant partie de la didactique du FLE qui a été ignorée voire marginalisée trop longtemps, aujourd'hui regagne sa place au même titre que la compétence linguistique.

In fine, toute cette diversité de composantes / compétences met en exergue cette complexité qu'entraîne le développement de communication chez les apprenants d'autant plus qu'ils sont loin du milieu naturel de cette langue cible.

1.1.1.2 Facteur de la culture dans la compétence de communication

L'approche communicative est développée à partir des années 1970. Elle trouve ses points de repères linguistiques dans la linguistique externe (sociolinguistique, pragmatique, sémantique) présente dans le Niveau-Seuil et ses références psychologiques dans le cognitivisme constructiviste.

L'emploi du terme « *approche* » n'est pas dû au hasard parce que nous ne parlons plus de « *méthode* » car il n'existe pas un modèle rigide et précis de référence mais une série de matériaux et d'instruments que nous employons en fonction des contextes d'enseignement / apprentissage. Faut-il rappeler que cette approche s'appuyait sur l'utilisation de supports multimédia variés dont les cassettes vidéo, etc.

Cette approche met en exergue la notion de « *compétence de communication* ». C'est-à-dire l'utilisation de la langue en fonction du contexte social. En effet, l'objectif majeur de l'enseignement d'une langue étrangère était l'acquisition d'une *compétence communicative*. Cette dernière se définit, pour Beraed, E³⁸. (1997 : 18), comme : « La connaissance du système linguistique à laquelle s'ajoute la connaissance des règles sociales d'utilisation de la langue » permettant à l'apprenant d'interpréter et de produire des énoncés adéquats dans une situation de communication donnée, c'est-à-dire que l'apprenant doit être capable de réinvestir ce qu'il a appris à l'école dans une situation de communication. Autrement dit, elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques de la communication.

Avec l'approche communicative, l'apprentissage des langues étrangères prend une nouvelle direction voire une nouvelle conception. En effet, apprendre une langue n'équivaut pas à apprendre un savoir sur la langue, cependant Puren, C³⁹. (1998 : 371 - 372) démontre l'importance accordée à la communication en admettant qu' :

« Apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se retrouver en utilisant les codes de la langue cible ».

³⁸ Beraed, E (1997). « *L'approche communicative théorie et pratique* ». CLE international. Paris.

³⁹ Puren, C (1998). « *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues* ». Ed. Nathan, Clé international. Collection DLE. Paris.

Ainsi, l'avènement de l'approche communicative a complètement modifié les objectifs de l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE tout en considérant la communication comme le but majeur de tout apprentissage. D'ailleurs nous pouvons ajouter que c'est l'approche communicative qui a encouragé et anticipé les études interculturelles en percevant la culture comme un système de valeurs, de conduite et de règles sociales qui régissent les individus et les groupes.

De ce fait, ce n'est qu'avec l'avènement de l'approche communicative, que la dimension culturelle s'est frayée un chemin. En ce sens Porcher, L⁴⁰. (1996 : 126 - 129) déclare que : « Cette culture invisible intervient constamment dans les échanges et constitue un élément central dans la production et l'interprétation des énoncés ».

Cette orientation vers une nouvelle conception de l'apprentissage des langues étrangères permet à l'enseignement de la culture d'occuper progressivement une place centrale dans le cours de langue car ignorer et marginaliser ces dimensions culturelles de la langue ne peut que bloquer le processus de communication et de cette façon, la communication sera tronquée.

En effet, l'approche communicative conduit l'enseignement de la culture vers une nouvelle voie d'accès voire une nouvelle orientation. Galisson, R⁴¹. (1994 : 26) nous rejoint et précise que :

« L'approche communicative aide les acteurs du domaine à mieux faire la différence entre la culture livresque ou savante (avec la pensée) et la culture quotidienne (avec le corps) et à privilégier la seconde quand l'objectif consiste à accéder à la communication ordinaire dans des situations de la vie courante ».

Ainsi, la composante culturelle occupe une place primordiale dans l'enseignement des langues étrangères comme un élément de la compétence communicative. Elle est perçue comme un ensemble de connaissances relevant de la culture cible et qui se permettraient

⁴⁰ Porcher, L (1996). « *Cultures invisibles* » In *le Français dans le monde. Recherches et applications*, Ed. Hachette – Larousse, Paris.

⁴¹ Galisson, R (1994). « *Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. Etat des lieux et perspective* ». [En ligne] sur le lien : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF108_3.pdf

de prévoir et d'éviter d'éventuels malentendus et conflits, d'éviter certains blocages et d'éclairer certaines situations conflictuelles.

De ce fait, ce n'est qu'avec l'avènement de l'approche communicative que la compétence culturelle est considérée comme l'une des composantes principales de la compétence communicative au même titre que la compétence linguistique.

L'approche communicative vise le développement de la compétence communicative, comme l'explique Cuq, J-P⁴². (2002 : 245) :

« Ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication (compétence stratégique) ».

Elle préconise un enseignement et une pédagogie centrés sur l'apprenant ainsi que sur ses besoins langagiers considérant ce dernier comme l'acteur principal de son propre apprentissage. En outre, c'est à travers l'enseignement / apprentissage des langues étrangères que l'apprenant est apte d'affirmer sa propre identité tout en dépassant les préjugés et stéréotypes, en acceptant les différences de l'Autre et de saisir les différents systèmes culturels.

En effet, cette centration sur l'apprenant nécessite également de prendre en compte le vécu quotidien de l'apprenant ainsi que ses spécificités culturelles et ceci explique l'attachement et le recours de l'approche communicative aux documents authentiques comme support aux activités. Il s'agit en effet de documents qui n'ont pas été élaborés au départ à des fins pédagogiques. Le recours à ces documents présente une excellente aubaine pour que l'apprenant travaille sur des échanges réels, apprenne une langue variée socialement et se prépare à la communication hors de la classe.

En somme, la dimension culturelle est fondamentale en didactique des langues étrangères car la langue et la culture ne peuvent pas exister l'une sans l'autre et que l'enseignement de la culture accompagne et complète l'enseignement linguistique. La langue est le miroir de la société parce qu'elle reflète la culture de cette dernière et la culture compte parmi

⁴² Cuq, J-P & Gruca, I (2002), « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », P.U.G. Paris.

les composantes de la langue, c'est ainsi que l'apprentissage d'une langue comprend nécessairement et obligatoirement une dimension culturelle.

En définitive, la finalité d'une classe de langue étrangère est de transmettre et faire acquérir aux apprenants, à la fois, une compétence linguistique et un savoir sur la culture étrangère.

CHAPITRE III

Approche interculturelle :

Un enrichissement

pour les apprenants

1. Qu'entend-on par « dimension interculturelle » ?

1. 1. Culture et compétence culturelle

Pour définir ce concept, il faut au préalable expliquer les termes qui le composent à savoir « *culture* » et « *compétence* ». Au besoin, nous devons même définir la compétence culturelle afin de mieux cerner la compétence interculturelle.

1.1.1. Définitions des notions clés « *compétence, culture, compétence culturelle* »

Nous entendons « *la compétence* » comme, pour reprendre les termes de Beckers, J⁴³. (2002 : 57) :

« La capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui ».

La compétence est, selon Legendre, R⁴⁴. (1988 : 679) : L'« habilité acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques ».

Le terme de « *culture* » est un concept très large qui ne peut pas être fixé avec une seule définition. Elle est considérée comme un ensemble de traits distinctifs que ce soit sur le plan spirituel, matériel, intellectuel ou affectif qui caractérisent le mode de vie d'un peuple ou d'une société.

Nous entendons « *la culture* » comme l'ensemble des connaissances, des savoir-faire, des us, des coutumes et des rites propres à un groupe humain, à une civilisation. Sa transmission s'effectue socialement, de génération en génération et non par l'héritage génétique et détermine les comportements individuels. Autrement dit, la culture est définie par un groupe d'individus qui se caractérise par plusieurs éléments comme la langue parlée, l'histoire, les traditions,

⁴³ Beckers, J (2002). « *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité* ». Ed. Labor éducation. Bruxelles.

⁴⁴ Legendre, R (1988). « *Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse* ». Paris.

les valeurs ainsi que les croyances qu'ils partagent. Tout simplement, c'est le mode de vie d'un peuple.

En ce sens, *le dictionnaire de l'éducation*⁴⁵ (1988) définit la culture comme :

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

Pour ce qui concerne la compétence culturelle, elle est apparue avec l'avènement de l'approche communicative qui a pris conscience de la culture de l'apprenant et de ses représentations de la culture cible. Par conséquent, la prise en considération de la dimension interculturelle en la valorisant dans l'apprentissage d'une langue étrangère a repris de l'ampleur depuis la recommandation de l'approche communicative dans l'enseignement des langues en contexte algérien. Effectivement, cette dernière a été adoptée par la didactique des langues depuis les années soixante-dix pour aborder les difficultés d'enseignement liées à la diversité des cultures existantes dans un pays, une communauté ou une institution.

Abdallah Pretceille, M⁴⁶. (1998 : 17) définit la compétence culturelle comme :

« La connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), [...] une analyse en termes de structures et d'états ». On parle donc d'une simple connaissance des faits et des caractéristiques des cultures : « Entendue comme connaissance de l'Autre, la compétence culturelle, quelle que soit la finesse des savoirs, reste extérieure à l'acte de communication ».

Il s'agit, effet, de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en allant d'une mise en relation et d'une prise en considération des différentes interactions entre des individus ayant différents horizons culturels et différentes identités. En ce sens, les appartenances culturelles et sociales confrontent l'enseignement des langues aux défis de l'altérité.

⁴⁵ Legendre, R (1988). « *Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse* ». Paris.

⁴⁶ Abdallah-Pretceille, M et Porcher, L (1998). « *Éthique de la diversité et éducation* », PUF. Paris.

Pour ce qui concerne Porcher, L⁴⁷. (1988 : 92), il stipule que :

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

En d'autres termes, la compétence culturelle n'est plus figée et stable mais elle est perçue comme un terme plutôt évolutif, mouvant. Sa conception de la compétence culturelle est, selon Abdallah-Preteceille⁴⁸ (1998 : 92) :

« Une approche en termes de savoir-faire, c'est-à-dire la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non seulement descriptive ».

Puren, C⁴⁹. (2014 : 34) distingue 5 composantes de la compétence culturelle et « *l'interculturel* » n'est qu'une composante de cette compétence culturelle générale.

1. La composante transculturelle qui permet aux apprenants de dégager entre eux des accords de principe sur des valeurs universelles. Autrement dit, elle est décrite comme la capacité à retrouver, reconnaître et identifier dans toute culture étrangère des valeurs universelles. Elle comporte les notions de comportements et de valeurs et doit permettre à l'apprenant-citoyen de construire à travers plusieurs langues voire plusieurs cultures sa propre conception du bien ou du bon, du mal ou du mauvais pour une meilleure vie en commun.

2. La composante métaculturelle permet de comparer avec la culture de leurs pays et pour cela faire éventuellement par groupes des recherches complémentaires. En d'autres termes, elle correspond à la capacité à lire et à commenter des documents.

Cette composante fait appel aux connaissances et aux activités telles que l'interprétation de textes relevant d'une culture étrangère. Elle se définit également comme la mobilisation

⁴⁷ Porcher, L (1988). « *Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement / apprentissage d'une culture étrangères* ». Études de Linguistique Appliquée. N° 69.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Puren, C (2014). « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique ». Intercâmbio, 2^a série, vol. 7.

des connaissances culturelles déjà acquises et identifier et extraire de nouvelles connaissances culturelles relevant de la culture étrangère.

3. La composante interculturelle : Les apprenants pourront faire état de leurs réactions personnelles et les confronter à celles des autres. Autrement dit, il s'agit de la capacité à gérer tous les phénomènes relevant du contact des deux cultures en question à savoir la culture d'origine et la culture étrangère (cible) lorsque nous communiquons avec des étrangers dans différentes situations par exemple, lors des rencontres, des voyages que ce soit dans le cadre du travail ou un séjour touristique.

Cette composante est basée sur les représentations et la capacité à communiquer avec Autrui tout en repérant les incompréhensions qui peuvent surgir et qui sont causées par des idées erronées conçues sur la base de son propre référentiel culturel.

4. La composante multiculturelle ou pluriculturelle, permet de repérer les désaccords irréductibles, les présenter rationnellement et les gérer sereinement. En effet, elle fait appel à la cohabitation, à la capacité à coexister avec d'autres cultures et d'autres langues en gérant culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle.

5. La composante co-culturelle, permet, enfin, de décider de la manière dont ils conduiront et réaliseront ensemble l'action collective qu'ils ont choisi de réaliser à la fin de l'unité didactique. Il s'agit d'une culture d'action commune, la capacité à agir socialement avec une autre personne appartenant à une culture différente afin de mener ensemble un projet commun.

Dans le cheminement de la didactique du FLE, la dimension culturelle de la langue a été craintivement prise en considération. L'avènement de l'approche communicative a modifié les objectifs de l'enseignement des langues étrangères en mettant la communication au centre de tout apprentissage. C'est ainsi que Puren, C⁵⁰. (1998 : 371 - 372) démontre l'importance de la communication en admettant qu' :

« Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible ».

⁵⁰ Puren, C (1998). « *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures* », In *ELA*, revue de didactologie des langues-cultures. N° 109.

La langue et la culture sont intimement liées ; La langue est une composante de la culture d'une communauté donnée et est considérée comme l'instrument à l'aide duquel l'individu exprimera sa vision des choses et du monde qui l'entoure. Elle comporte ainsi tous les éléments et les traces culturels d'une société et ce n'est que par le biais des mots que nous découvrons les valeurs des peuples et c'est finalement la langue qui exprime la pensée.

En ce sens, la langue représente un moyen d'accès avantage et indispensable à une autre culture. La connaissance des mots et de leurs significations exige une connaissance culturelle. Chaque peuple exprime ses pensées ainsi que ses idées en se rapportant à sa façon de voir le monde et à son expérience personnelle.

Il est donc illusoire de penser que seule la connaissance de la langue permet la compréhension car, pour reprendre les termes de Bourdieu, P⁵¹. (1982 : 116) la : « Grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production de sens », et de la même façon, si l'on veut comprendre la manière de vivre d'un peuple ainsi que ses conceptions, il suffira d'examiner sa langue.

In fine, une compétence culturelle doit obligatoirement inclure une compétence interculturelle. En somme, la compétence culturelle est perçue comme un ensemble de compétences que l'apprenant d'une langue doit maîtriser, afin qu'il soit capable de s'orienter et de s'adapter dans les pratiques culturelles de l'étranger.

⁵¹ Bourdieu, P (1982). « Réponses ». Ed. Librairie Arthème / Fayard. Paris.

1. 2 Compétence interculturelle et ses composantes

La curiosité, l'ouverture au différent, à l'Autre portant des traits linguistiques et culturels différents et divers entraînent l'émergence du terme « *interculturel* ».

Une compétence interculturelle est très importante de nos jours pour communiquer efficacement avec son interlocuteur. Ainsi l'acquisition d'une telle compétence peut commencer en classe de langue étrangère où nous apprenons à utiliser la langue à travers les différences qui sont imposées par les cultures en question. Afin d'être capable d'aborder l'interculturel en classe de langue, les enseignants doivent d'abord posséder une compétence interculturelle eux-mêmes, ensuite, ils doivent apprendre comment faire acquérir une compétence interculturelle à leurs apprenants.

Il serait difficile de commencer de parler de la compétence interculturelle sans la préciser.

Le mot « *interculturalité* » se compose du mot de base « *culture* » ainsi que du préfixe « *inter* » qui, par rapport à l'interculturel, renvoie à une situation entre deux positions : L'idée de liaison et d'harmonie ainsi que l'idée de séparation et de désaccord. Le Livre Blanc⁵²⁵³ du Conseil de l'Europe⁵⁴ sur le dialogue Interculturel considère que le dialogue

⁵² Il s'agit d'un document d'orientation. Il a été créé par le Conseil de l'Europe sous le nom « Livre blanc sur le dialogue interculturel » qui désire de formuler une politique cohérente et à long terme pour la promotion du dialogue interculturel. À travers son contenu, il déterminera plus particulièrement comment le Conseil de l'Europe peut contribuer – à travers des activités phares et des programmes de suivi – à créer un environnement plus propice à la promotion du dialogue interculturel, favoriser le dialogue et développer sa politique de dialogue avec les régions voisines. En effet, le Livre blanc s'adresse aux décideurs et aux praticiens aux niveaux national, régional et local, auxquels il veut fournir des lignes directrices et des outils analytiques et méthodologiques pour promouvoir le dialogue interculturel.

⁵³ Conseil de l'Europe cité in Mattieu Vernet (2012). « L'interculturel, facteur de paix et de cohésion sociale ». [En ligne] : https://www.fabula.org/actualites/l-interculturel-facteur-de-paix-et-de-cohesion-sociale_53774.php (Consulté le 02-01-2021 à 20 :05).

⁵⁴ Créé en 1949, au début de la guerre froide. Le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale regroupant à l'origine 10 pays d'Europe de l'Ouest et en rassemblant 44 en 2002, sur l'ensemble du continent. Son siège se situe à Strasbourg, dans le Palais de l'Europe.

Il a pour objectif de favoriser l'émergence d'un espace démocratique et juridique commun en Europe, organisé autour de la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Excepté la défense des droits de l'Homme, le Conseil de l'Europe a également pour objectif de favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité. Ses activités visent à rechercher des solutions communes aux problèmes de société, tels que la discrimination, la xénophobie, l'intolérance, le terrorisme, etc.

interculturel est le meilleur moyen d'aborder la question de la diversité culturelle au sein des sociétés culturelles. Le Livre Blanc⁵⁵ définit le dialogue interculturel comme un :

« Échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle, entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents. Il s'exerce à tous les niveaux – au sein des sociétés, entre les sociétés européennes et entre l'Europe et le reste du monde ».

D'après ce document, un tel dialogue est nécessaire pour la promotion de la tolérance et la compréhension, de la prévention des conflits et du renforcement de la cohésion sociale. Néanmoins, pour parvenir et atteindre cette cohésion sociale et la coexistence en harmonie dans une même société qui abrite des individus venant de divers pays et portant des traits linguistiques et culturels différents, les citoyens devraient se sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle et qu'ils développent chez eux une curiosité et un intérêt à l'égard des membres d'autres cultures, qui se transforment par la suite à une ouverture vers l'Autre, vers le différent. En ce sens, l'interculturalité implique d'être ouvert, tolérant, intéressé et surtout curieux à l'égard de l'Autre.

Autrement dit, nous parlons d'interculturel dans le cas où des personnes appartenant à des groupes linguistiques et culturels différents et venant de divers pays coexistent dans la même société. Dans ce cas, l'interculturel désigne les relations qui se développent entre les personnes appartenant à des groupes linguistiques et culturels différents donnant lieu à des représentations et des interactions qui se développent lors de cette rencontre que nous qualifierons de rencontre interculturelle. En ce sens, Abdallah-Preteille, M⁵⁶. (2005 : 49) nous rejoint pour dire : « Le préfixe « *inter* » du terme « *interculturel* » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités (...) ».

Dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, confronter deux systèmes linguistiques engendre inévitablement la confrontation de deux cultures véhiculées à travers ces deux langues en question. En ce sens, Courtyllon, J⁵⁷. (1984 : 52) déclare qu' :

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Abdallah-Preteille, M (2005). « *L'éducation interculturelle. 2ème éd., Collection « Que sais-je ? »* Editions PUF, Paris.

⁵⁷ Courtyllon, J (1984). « *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation.* ». In *Le Français dans le Monde*, n° 188. Ed. Hachette Larousse. Paris.

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

Cependant, le Livre Blanc constate également que les individus et interlocuteurs n'acquièrent pas inéluctablement les compétences essentielles dans le but de participer au dialogue interculturel. En effet, ces compétences doivent être, pour reprendre les termes du Livre Blanc⁵⁸ sur le dialogue interculturel, « acquises, pratiquées et entretenues » et il charge « les professionnels de l'éducation de la responsabilité spécifique d'inculquer les compétences interculturelles aux apprenants ».

Selon le chapitre 5 du CECRL⁵⁹ (2001 : 84), parmi les compétences générales de l'utilisateur / apprenant, nous y trouvons le savoir, les aptitudes et savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. L'interculturel se situe dans les trois premiers et il est présenté comme faisant partie des compétences à faire développer en classe de langue étrangère.

D'abord en tant que savoir, le Cadre postule que « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « *le monde d'où l'on vient* » et « *le monde de la communauté cible* » sont à l'origine d' « *une prise*

⁵⁸ Cité par Barret, M. Directeur de recherches, Centre de recherches sur *le nationalisme, l'ethnicité et le multiculturalisme* (*CRONEM*), Royaume-Uni. [En ligne] : http://www.afae.fr/IMG/pdf/BARRETT_V2.pdf (Consulté le 12 - 05 - 2020 à 18h).

⁵⁹ Il s'agit d'un document de référence élaboré à l'initiative et au sein du Conseil de l'Europe, au titre des projets « Langues vivantes ». Il constitue une sorte d'états des lieux ordonné des questionnements et options qui se présentent à tout décideur, s'agissant d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Il s'inscrit globalement dans le prolongement des travaux antérieurs du Conseil de l'Europe pour ce qui est des langues vivantes. Il a deux visées. Il sert à faciliter les échanges entre différents acteurs du domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et assister chacun de ces différents acteurs dans la réflexion et la prise de décision intéressant son propre domaine d'intervention. En effet, ce document propose un modèle général de type actionnel où situer la communication et l'apprentissage. Nous y retrouvons de grandes catégories comme celles de compétences générales, de compétence à communiquer langagièrement, d'activité langagière, de domaine d'action. Par ailleurs, il consacre des sections particulières à des notions notamment celles de tâche, de stratégie, de texte ; des développements concernent les conceptions de l'apprentissage et un chapitre porte sur le curriculum de langues en relation à la diversification et au plurilinguisme. Des guides s'adressant à diverses catégories d'utilisateurs (concepteurs de programmes, auteurs de manuels, formateurs, enseignants, etc.) l'accompagnent.

⁶⁰ Conseil de l'Europe (2001). « *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* ». Ed. Didier, Paris.

de conscience interculturelle ». Cette prise de conscience ne peut se faire sans passer par l'acquisition d'un *savoir socioculturel* de la langue en question. Ce savoir englobe, pour reprendre les termes du Dictionnaire pratique de didactique du FLE de Robert, J-P⁶¹. (2008 : 58) :

« La vie quotidienne (par exemple, les heures des repas), les conditions de vie (niveau de vie, couverture sociale), les relations interpersonnelles (entre les classes sociales, au travail), les valeurs, les croyances et comportements (en rapport par exemple avec la forme ou la religion), le langage du corps, le savoir-vivre (ponctualité, cadeaux), les comportements rituels (face à la naissance, au mariage, à la mort) ».

Dans ce même état d'esprit, établir la distinction entre la culture locale appelée communément culture d'origine et la culture cible constitue une aubaine de prendre conscience que les différences ne sont pas un sujet à débattre ni à juger mais à rendre l'apprenant observateur et conscient de l'existence d'un écart entre soi et son monde ainsi que l'Autre et son monde également.

Ensuite, en tant que savoir-faire, c'est-à-dire en tant que mise en place de l'action, les savoir-faire interculturels comprennent :

- La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- La sensibilisation à la notion de l'Autre et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
- La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- La capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

Nous passons par la suite à la praxis à travers une mise en exécution à partir d'une prise de conscience précédente. Autrement dit, nous observons la différence, nous nous rendons compte de sa présence et nous agissons de façon à la surmonter et à interagir avec Autrui. Le savoir-faire interculturel consiste en n'importe quelle stratégie d'action qui résoudra des enjeux de la réalité. En ce sens, Le Cadre développe l'interculturel dans le domaine du savoir-être, autrement dit, dans le domaine de l'être, de la personnalité et de l'existence

⁶¹ Robert, J-P (2008). « *L'essentiel français. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Nouvelle édition revue et augmentée* ». Ed. OPHRYS. Paris.

individuelle. Selon le Cadre⁶² (2001 : 85) : « Beaucoup considèrent que le développement d'une « personnalité interculturelle » formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important ».

Une personnalité interculturelle se définit comme une façon de penser et de se comporter, ouverte à la négociation et porteuse de respect envers Autrui parce qu'elle, pour reprendre les termes du CECR, « reconnaît la différence des regards soi ».

Dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, notamment du FLE, le contact avec une autre culture, selon Leclercq, J-M⁶³. (2002 : 25 - 26) :

« S'impose immédiatement dans l'enseignement des langues étrangères puisque tout contact d'une personne avec une autre langue que la sienne constitue d'emblée un contact avec une autre culture, et peut-être surtout pour beaucoup de jeunes une première occasion de sortir de leur univers habituel ».

En effet, la dimension interculturelle s'incruste dans l'enseignement / apprentissage du FLE et de l'ALE dès que l'Autre est convoqué à travers sa langue, ses coutumes, etc., et à ce moment-là, nous sommes d'emblée dans la diversité culturelle. Pour favoriser une meilleure prise de conscience, nous devons mettre en œuvre des démarches pédagogiques. Nous pouvons confirmer les propos de Leclercq, J-M., parce que nous avons constaté que le manuel scolaire d'anglais consacre tout le projet, File 1 intitulé « Hello ! », à la présentation. Ce qui confirme que l'utilisation d'une langue n'est jamais neutre dans la mesure où chaque langue véhicule sa propre culture. Afin de renforcer l'importance accordée à la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, nous ajoutons l'affirmation de Leclercq J-M⁶⁴. (2002 : 27), selon laquelle « l'utilisation d'une langue n'est jamais neutre ». Il ajoute :

« La langue transmet toujours un message socioculturel pourvu de sens et de valeur. Les interlocuteurs ne peuvent se comprendre sans respect mutuel, respect qu'il faut sauvegarder pour passer de la pluralité des langues (le simple constat d'une juxtaposition de langues dans un milieu social donné) au pluralisme des langues (reconnaître que toutes les langues sont égales du point de vue culturel), mettant celles-ci sur un pied d'égalité ».

⁶² Conseil de l'Europe (2001). « *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* ». Ed. Didier, Paris.

⁶³ Leclercq, J-M (2002). « *Figure de l'interculturel dans l'éducation* ». Ed. Conseil de l'Europe.

⁶⁴ Ibid.

Le conseil de l'Europe propose une définition opératoire de l'importance interculturelle que Porcher, L⁶⁵. (1995 : 54) a résumé dans les points qui suivent :

- D'abord, toute société est aujourd'hui pluriculturelle. Plusieurs cultures y coexistent ou s'y interpénètrent, se juxtaposant ou se transformant mutuellement. Il n'y a plus de sociétés homogènes.

- Ensuite, toute culture est égale en dignité à toute autre. Une culture est un ensemble à la fois cohérent et contradictoire, qui a ses propres valeurs et ses propres systèmes de références, ses propres régulations.

- De plus, tout système d'enseignement, dans ces conditions, s'effectue donc dans un contexte socioculturel. Plusieurs cultures vivent dans une même classe et l'enseignant doit être formé à les employer et d'abord à les repérer.

- Enfin, l'important à cet égard, consiste à établir entre ces cultures des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures mais de les mettre en dynamisme réciproque et de le valoriser par le contact.

Une situation interculturelle se définit comme une situation regroupant des individus, des groupes de systèmes culturels différents. En ce sens, Henriette, R.M⁶⁶. (2005 : 675) stipule que : « L'interculturel est un processus relationnel issu de l'interaction entre deux groupes culturels impliquant une complexité des relations dans une réciprocité des échanges ».

Pour Henriette, R.M⁶⁷. (2005 : 682) la compétence interculturelle se définit comme un ensemble de capacités essentielles pour une maintenir une interaction réussie avec une ou un groupe de personnes de cultures différentes, particulièrement, « la compétence interculturelle est la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence ». Faut-il rappeler que son objectif consiste à maintenir la communication avec Autrui portant

⁶⁵ Leclercq, J-M (2002). « *Figure de l'interculturel dans l'éducation* ». Ed. Conseil de l'Europe.

⁶⁶ Henriette, R.M (2005). « *Les ressources individuelles pour la compétence individuelle* », Revue internationale sur le travail de la société, n°32.

⁶⁷ Ibid.

des caractéristiques particulières et propres à sa pluriculturalité. Flay, A⁶⁸. (1997 : 55) nous propose cette définition de la compétence interculturelle :

« La compétence interculturelle peut-être définie comme la capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations. Il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de maîtriser ce processus ».

En effet, La compétence interculturelle ne se résume à connaître uniquement la culture d'un autre pays mais elle consiste en l'utilisation de la langue étrangère comme outil permettant de découvrir la richesse culturelle et de contribuer à de meilleures connaissances et une compréhension mutuelles. Ainsi, la compétence interculturelle se définit comme la capacité à comprendre les particularités d'une situation d'interaction interculturelle et de s'y adapter en produisant un comportement qui permette que le message émis soit interprété de la manière souhaitée. C'est la capacité à communiquer et à se comporter dans l'autre langue en ayant conscience de son identité et de celle de son interlocuteur et ses produits culturels afin d'établir un dialogue harmonieux donc elle est réduite à une adaptation à une autre culture. Il s'agit, en effet, de deux actions simultanées ; comprendre la culture d'Autrui et garder une cohérence avec sa propre culture.

Dans l'enseignement des langues, cette compétence permettra à l'apprenant une connaissance de la langue étrangère dans ses dimensions linguistique et culturelle, voire interculturelle afin d'agir en tant qu'acteur social et conscient de ses actes par la réflexion et l'analyse. Pour développer une compétence interculturelle, l'apprenant doit d'abord *se décentrer* de sa propre culture⁶⁹, il peut se poser des questions objectives et dévoiler l'existence d'autres cultures et ainsi d'autres manières de penser voire d'autres modes de vie. Zarate, G⁷⁰. (1983 : 38) stipule que : « Le rôle que nous assignons à l'étranger est celui d'une mise à distance de la réalité étrangère et, par contrecoup, de l'objectivation de la culture maternelle ». Autrement dit, nous devons porter un regard extérieur sur nous et sur notre groupe

⁶⁸ Flay-Sainte Marie, A (1997). « *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale* », In *Les cahiers de l'actif, Active*, Paris.

⁶⁹ Schmid Karin (2010). « *Parcours pour une formation à l'interculturel* ». Page 26.

⁷⁰ Zarate, G (1983). « *Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère* ». In *Le français dans le monde*, n°181.

dans le dessein d'apprendre à objectiver son propre système de références, à s'en éloigner (sans pour autant le réfuter) et donc à admettre l'existence d'autres perspectives.

L'apprenant doit ensuite apprendre à *se mettre à la place des autres*⁷¹. Cela signifie qu'il apprend à ne pas généraliser et émettre des jugements de valeurs et surtout emphatiser avec son interlocuteur. Autrement dit, nous devons développer des capacités emphatiques en se mettant à la place des autres et en se projetant ainsi dans une autre perspective. Autrement dit, nous devons développer des capacités empathiques en se mettant à la place des autres et se projetant ainsi dans une autre perspective. Faut-il rappeler qu'approcher une culture c'est dépasser une vision partielle et ne pas la réduire à une simple classification de faits et de caractéristiques culturels.

Vient ensuite l'étape suivante qui consiste à *coopérer*⁷² dans laquelle l'apprenant doit dépasser ses idées anticipées qui sont souvent réduites à des stéréotypes et clichés. Autrement dit, nous devons dépasser les préjugés et les stéréotypes en adoptant la démarche d'essayer de comprendre Autrui.

En dernier lieu, l'apprenant doit *comprendre comment l'Autre perçoit la réalité et comment il est perçu par lui-même*⁷³. Cela veut dire que l'apprenant doit accéder à certaines données en rapport avec le comportement de son interlocuteur afin de réussir le décodage de ses paroles. Autrement dit, nous devons apprendre comment décoder et déchiffrer les messages émis. Pour cela, il est nécessaire de connaître un certain nombre de données quant à la grille de comportement de son interlocuteur.

L'objectif serait de préparer les apprenants à la rencontre effective des étrangers dans différents cadres notamment le cadre touristique, professionnel ou autre et ce, grâce à l'étude des représentations et des stéréotypes.

Il s'agit de préparer l'apprenant à adopter cette compétence culturelle qui lui permettra de parler de sa propre culture et s'ouvrir sur d'autres cultures simultanément. Seoud, A⁷⁴. (1997 : 137) déclare : « ... L'interculturalité autre façon de mettre fin à la rupture entre l'école et la vie, de continuer l'une par l'autre ».

⁷¹ Schmid Karin (2010). « *Parcours pour une formation à l'interculturel* ». Page 26.

⁷² Ibidem.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Seoud, A (1997). « *Pour une didactique de la littérature* ». Ed. Didier. Paris.

Coste, D⁷⁵. (1998 : 08) définit la compétence interculturelle comme :

« Un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de se faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé ».

Cette compétence se compose de trois composantes majeures qui sont :

1. Le savoir :

Les savoirs regroupent en quelque sorte toutes les connaissances des groupes sociaux car ils concernent toutes les valeurs et pratiques sociales qui relient les membres à l'intérieur du même groupe. Il s'agit, en effet, de surmonter et dépasser la méfiance qui s'enracinent profondément dans l'esprit des individus et surtout de s'ouvrir sur l'Autre afin d'enrichir son capital linguistique et culturel. Il s'agit de connaître les groupes sociaux et leurs pratiques culturelles et sociales dans sa propre culture et dans celle d'Autrui. À cet effet, reconnaître et respecter la culture d'Autrui s'apparente à connaître et reconnaître sa propre culture.

2. Le savoir-faire :

Il s'agit de repérer les phénomènes culturels en relation avec la culture d'Autrui et ainsi les rapprocher de ceux liés à sa propre culture. C'est une comparaison entre les deux cultures en question à savoir la culture locale et la culture cible.

L'apprenant apprend à connaître l'Autre à travers sa culture et développe ainsi un esprit et une perspective critiques par rapport aux deux cultures en question. Il devient ainsi intermédiaire entre les deux cultures et pourra gérer les stéréotypes en relativisant son point de vue pendant le contact avec Autrui.

Le conseil de l'Europe l'appelle « savoir apprendre / faire » qui consiste à acquérir de nouvelles connaissances / pratiques culturelles et les manier sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel.

3. Le savoir-être :

Le savoir-être repose sur la maintenance et l'entretien d'un système d'attitudes qui repose sur la tolérance et le respect des différences qui identifient la culture d'Autrui en s'enracinant dans son propre système de conviction. L'apprenant doit se souvenir que la culture de l'Autre est structurée par plusieurs paramètres notamment son environnement, son éducation,

⁷⁵ Coste, D (1998). « *Compétence plurilingue et pluriculturelle* », In *Le français dans le Monde*. N° spécial, Hachette / Edicef, Juillet. Paris.

son histoire, son identité ainsi que son univers culturel et sa culture ne doit être ni menacée ni dévalorisée. Autrement dit, l'apprenant doit être ouvert sur Autrui tout en étant tolérant.

Le conseil de l'Europe, quant à lui, ajoute à cela deux composantes à savoir :

- **Savoir-comprendre** : Consiste à interpréter et expliquer un document ou un événement lié à une autre culture et à rapprocher des documents ou événements liés à sa propre culture.

- **Savoir s'engager** : Consiste à évaluer de manière critique et sur la base de critères explicites les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des nations et des cultures.

Beacco, J-CI⁷⁶. (2006 : 17 - 18) distingue, dans la compétence interculturelle, cinq composantes qui couvrent les dimensions affective, éducative et cognitive du savoir culturel :

1. **La composante ethnolinguistique**, définie comme la « capacité à gérer verbalement les règles sociales qui sont à la base des comportements communicatifs et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication ;

2. **La composante actionnelle**, de type pragmatique, celle qui « comporte un savoir agir minimum, dans une société peu connue, de manière à pouvoir y gérer sa vie matérielle et relationnelle en fonction de ses propres besoins, cela sans oublier que l'aspect fonctionnel a souvent des marques culturelles bien définies. (Ex : Les horaires d'ouvertures de certains magasins) ;

3. **La composante relationnelle** concernant « les attitudes et les compétences verbales nécessaires à une gestion appropriée d'interactions verbales avec des natifs », ce qui implique la constitution d'attitudes positives d'ouverture et de curiosité vers l'Autre ;

4. **La composante interprétative** concernant, comme le dit le mot lui-même, « l'interprétation / explication de la société autre à travers l'observation des représentations de cette société que de discours ou des images ou la parole des apprenants eux-mêmes portent en classe ;

5. **La composante éducative ou interculturelle** proprement dite qui concerne la matière culturelle en tant qu'elle est objet de jugements évaluatifs de la part des apprenants

⁷⁶ Beacco, J.C-I (2006). « *Education à la citoyenneté et enseignement des langues : valeurs et instruments* ». LEND. XXXV^{ème} année, déc.

susceptibles, en particulier, activer des réactions d'ethnocentrisme et d'intolérance, des processus d'acculturation et de dépendance culturelle, d'enfermement identitaire ou d'aliénation. Cette dernière composante, ajoute Beacco, a comme finalité celle d'agir sur ces représentations et attitudes négatives et de conduire les apprenants à une forme plus ouverte et disponible d'identité culturelle. Elle constitue, pour l'enseignant, un des lieux éducatifs privilégiés où développer une approche réflexive sur telles attitudes et où s'employer à en faire percevoir la nature.

DEUXIÈME PARTIE :
La pluralité culturelle
dans les manuels scolaires
de langues étrangères

CHAPITRE I

Rôle de l'école

dans la formation

à l'interculturel

De nos jours, l'importance de développer sa compétence interculturelle ne peut être niée. Il existe maintes raisons pour lesquelles nous avons besoin de ce savoir interculturel, entre autres, la fréquence de l'immigration, du voyage ainsi que les emplois internationaux.

1. Interculturalité à l'école

Toutes les sociétés du monde sont au cœur de la mondialisation et le contact des cultures. Ainsi, l'école se trouve astreinte de sensibiliser l'apprenant à s'ouvrir sur d'autres langues et cultures et ce, par le biais de la découverte ainsi que l'enrichissement d'un savoir nouveau, différent par le contact et le foisonnement des différentes cultures universelles.

La notion d'interculturalité se trouve donc de plus en plus au cœur des débats scolaires et joue un rôle important dans et pour la formation de l'avenir de chacun.

L'apprentissage scolaire représente donc une excellente aubaine pour commencer une éducation interculturelle, et ce, dès le plus jeune âge, donc à l'école primaire.

Les chercheurs et les didacticiens notamment Abdallah-Preteceille, Porcher, Zarate, etc., et après avoir cité quelques-uns pour ne citer que ceux-là, ils tentent de faire l'ancrage d'un dépassement de toute sorte de xénophobie et d'ethnocentrisme chez les apprenants parce qu'ils seront amenés à entrer en contact et en interaction avec des personnes originaires de pays différents et porteuses d'éléments linguistiques et culturels divers. Leur hostilité et leur intolérance envers ces étrangers constituera un véritable handicap dans l'échange avec eux et dans la découverte d'un savoir participant au bouleversement cognitif, relationnel et psychologique des apprenants. Nous devons donc tenir compte de cette réalité aussi bien dans le milieu éducatif que dans le contexte socio-culturel.

L'apprentissage interculturel inclut donc toute cette appréciation, acceptation et compréhension des autres cultures sans pour autant négliger la sienne, mais en la comprenant d'autant plus, en l'enrichissant afin de posséder les outils permettant de s'ouvrir aux multiples cultures, composantes de ce monde.

En effet, la classe de langue représente un espace où se développent, se rencontrent et foisonnent la culture de l'apprenant et la culture étrangère enseignée. Cette dernière se manifeste à travers l'outil de classe qu'est le manuel scolaire, objet de notre étude aujourd'hui.

Faut-il rappeler que les manuels scolaires procurent une information sur les savoirs, les idées et les représentations voire les préjugés qu'une société juge utile de transmettre aux apprenants. Ils constituent la traduction du programme officiel en séquence ou unités didactiques destinés aux enseignants ainsi qu'aux apprenants. Cette traduction reflète les intentions des auteurs et tient aussi compte de la politique commerciale et éditoriale des éditeurs et des attentes des enseignants.

Tout au long de notre travail, nous nous préoccupons de la place accordée à la culture véhiculée par les deux langues en question à savoir la langue française et la langue anglaise. Pour y répondre, nous allons interroger les manuels scolaires de langues étrangères (français et anglais) destinés à des primo-apprenants.

2. Manuel scolaire : objet de définitions

Le premier contact des apprenants avec le monde réel de la langue cible se fait dans un premier temps par l'intermédiaire du monde présenté dans les supports pédagogiques à savoir le manuel scolaire. Avant d'entrer dans l'analyse du manuel scolaire de français la troisième année du cycle primaire et d'anglais de la première année du cycle moyen, objet de notre recherche, il semble important de définir le concept de « *manuel* ».

Tout travail intellectuel pris en considération et surtout mis en exécution dans l'acte d'enseigner passe par le rôle et l'usage des manuels scolaires sur lesquels repose toute démarche pédagogique.

2.1 Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?

D'un point de vue étymologique, « *Manuel* » vient du latin « *manualis* » (adjectif issu du substantif « *manus* » qui veut dire « *main* »), terme qui signifie « qu'on tient dans la main » (Dictionnaire Gaffiot cité par Robert J-P⁷⁷. (2002 : 104).

En pédagogie, le *Dictionnaire de l'éducation* définit un manuel comme :

« Tout ouvrage imprimé destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'étude ».

En pédagogie, Le Grand Robert de la langue française (2001) et le Dictionnaire culturel en langue française (2005), tous deux dirigés par Alain Rey, définissent le manuel comme :

« Un ouvrage didactique qui présente sous un format pratique, maniable, les notions (d'une science, d'une technique, d'un art) et les connaissances exigées par les programmes scolaires ».

⁷⁷ Robert, J-P (2008). « *L'essentiel français. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Nouvelle édition revue et augmentée* ». Ed. OPHRYS. Paris.

Pour Choppin, A⁷⁸. (1992 : 240) chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique :

« Un manuel est un outil polyvalent. Il doit pouvoir être exploité par l'élève, en classe et à la maison, collectivement et individuellement mais il doit aussi être utile aux enseignants. Pour répondre à la diversité de ces besoins, il doit fournir un contenu, des méthodes, des exercices, une documentation - notamment iconographique abondante et diverse ».

Faut-il rappeler que les manuels scolaires donnent une information sur les savoirs, les idées et les représentations voire les préjugés qu'une société juge utile de transmettre aux apprenants.

De son côté, Richaudeau, F⁷⁹. (1979 : 51) avance : « [...] Qu'un manuel est un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté ».

L'auteur poursuit en donnant des exemples de manuels notamment un atlas, un dictionnaire, une encyclopédie, une anthologie de morceaux choisis, un manuel scolaire proprement dit d'apprentissage de la lecture, des mathématiques, des sciences, de la littérature, de la langue, etc., un aide-mémoire, une grammaire, un manuel pratique (technique), un texte programmé. Pour ce même auteur, tout texte imprimé et dont la visée est pédagogique est intégré systématiquement à un processus d'enseignement et d'apprentissage.

Il est à noter que l'enjeu éducatif du manuel scolaire dépasse la simple transmission de connaissances à l'apprenant. En effet, le manuel scolaire véhicule des notions diverses, valeurs nationales et internationales, orientations didactiques, cultures différentes jouant un rôle dans la façon dont chaque apprenant perçoit son pays, sa langue ainsi que le pays et la langue d'Autrui.

Il importe de signaler que les manuels scolaires tiennent une place primordiale dans l'éducation : utilisés par les apprenants, ils sont considérés comme une référence en matière de connaissances. Enseignants, parents et apprenants leur font confiance parce qu'ils font l'objet d'un contrôle par des commissions spéciales du Ministère

⁷⁸ Choppin, A (1992). « *Les manuels scolaires : histoire et actualité* ». Ed. Hachette. Paris.

⁷⁹ Richaudeau, F (1979). « *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique* ». UNESCO / Diffusion Retz. Paris.

de l'Éducation Nationale et ils sont généralement considérés comme une source d'informations incontournable.

Les contenus des manuels scolaires et les démarches pédagogiques véhiculées visent le développement chez les apprenants non seulement des compétences culturelles orientées vers l'ouverture à l'Autre et l'éducation à la paix mais aussi des compétences individuelles comme l'autonomie et la créativité.

Dans le même ordre d'idées Verdelhan-Bourgade, M⁸⁰. (2002 : 7 - 9) déclare que :

« Le manuel est le transmetteur des savoirs décidés par l'institution scolaire (...) selon certaines formes, correspondant elles-mêmes aux exigences de la scolarisation à un moment en un pays donné ».

Il ressort de ces définitions que le manuel scolaire constitue encore le moyen favorisé qui permet de réajuster et d'actualiser les finalités et les objectifs théoriques du programme. Cependant, Richaudeau, F⁸¹. (1979 : 49) stipule qu' :

« Il faut bien être conscient de tout ce que représente le choix d'un manuel scolaire : c'est lui qui rendra possible, qui facilitera, qui souvent imposera – ou interdira – des conceptions touchant à la formation intellectuelle, culturelle, idéologique et affective des futurs citoyens ».

Beaucoup de pédagogues et de didacticiens se rejoignent sur l'idée qu'il est à dire qu'il est souhaitable d'avoir un fil conducteur, de savoir l'utiliser en extrayant ou le complétant chaque fois que nécessaire.

Le manuel scolaire est un outil pédagogique conçu souvent par les concepteurs des programmes dans le but de favoriser les processus d'apprentissage. Selon Seguin, R⁸². (1989 : 29) : « Le manuel [doit] correspondre au programme ». Cette correspondance concerne essentiellement le contenu et la méthodologie de l'enseignement. De là, nous devons nous interroger sur l'adéquation et la correspondance entre le contenu des deux manuels scolaires en question, les objectifs et les finalités du programme.

⁸⁰ Verdelhan-Bourgade, M (2002). « *Revue de didactologie des langues-cultures* ». N° 125.

⁸¹ Richaudeau, F (1979). « *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique* ». UNESCO / Diffusion Retz. Paris.

⁸² Seguin, R (1989). « *L'élaboration des manuels scolaires, guide pédagogique* ». UNESCO. Paris.

C'est pourquoi, nous avons, dans l'introduction, énoncé notre problématique comme suit : *Quelle place est réservée à la dimension culturelle voire interculturelle dans chacun des deux manuels scolaires – français et anglais – destinés à des primo-apprenants en contexte algérien ? Ces manuels contribuent-ils de manière adéquate à l'acquisition et au développement d'une compétence culturelle voire interculturelle ?*

Rappelons qu'il est important pour les apprenants algériens de voir dans la langue française ainsi que dans les autres langues étrangères un moyen de tolérance et d'ouverture sur le monde, une fenêtre grande ouverte sur les autres sociétés et les autres cultures et non pas une matière scolaire, rigide à apprendre comme les mathématiques ou la physique.

À partir de l'analyse du contenu des deux manuels scolaires de français et d'anglais destinés à des primo-apprenants, actuellement en usage, textes choisis selon leurs contenus socioculturels, nous tâcherons de montrer quelle culture véhicule le manuel : S'agit-il de la culture de l'Autre ou de la culture locale, celle de l'apprenant ?

De plus, le manuel scolaire est conçu avec l'intention de familiariser les apprenants avec les autres cultures. Il est considéré comme « un ensemble didactique flexible adaptable à toutes les filières » issues de la restructuration de l'enseignement secondaire général et technique comme l'indiquent les documents officiels.

L'objectif de ce travail de recherche s'inscrit dans les points suivants :

- Déterminer la place réservée à la compétence culturelle de la langue étrangère dans le manuel scolaire.
- Mettre l'accent sur le rôle de la compétence culturelle dans l'enseignement / apprentissage.
- Relever les différents aspects culturels présentés par les manuels.

Notre enquête se fonde résolument sur une méthode descriptive analytique. La première démarche repose sur la représentation du manuel dans sa forme et sa structure. Quant à la démarche analytique, elle consiste à étudier le contenu proposé dans le manuel.

Nous tenons à souligner que ces deux démarches portent sur l'objet du contrat pédagogique, à savoir les manuels scolaires de français et d'anglais, en prenant en considération le principal acteur qui est l'enseignant en se basant sur les besoins des apprenants.

2.2 Fonctions du manuel scolaire

Tous les didacticiens et pédagogues s'accordent à dire que le manuel se présente comme un outil ou, plus précisément comme une boîte à outils dans laquelle enseignants et apprenants sont supposés puiser des informations selon leurs besoins.

Faut-il rappeler que la première fonction du manuel scolaire consiste à transmettre des connaissances c'est-à-dire communiquer à l'apprenant des informations. C'est une fonction traditionnelle reconnue comme telle par l'école. Cette fonction définit la raison d'être du manuel et lui attribue une autorité légitime dans la mesure où les manuels émanent de l'institution. Il s'agit d'une des fonctions que l'on attribue automatiquement au manuel scolaire dans tout système pédagogique quels que soient les objectifs qui lui sont assignés.

Sa deuxième fonction consiste au développement des capacités et des compétences. Le manuel ne permet pas seulement d'assimiler une série de connaissances théoriques mais vise également à faire acquérir des méthodes et des attitudes voire des habitudes de travail et de vie. Il s'agit de compétences repérables et mesurables dans des conditions bien déterminées.

Sa troisième fonction renvoie à la consolidation des acquis ; Cette fonction se rapporte aux exercices proposés dans le manuel et prévus dans le but de consolider les acquis à réaliser par les apprenants. On parlera donc de réinvestissement des acquis.

Sa dernière fonction renvoie à l'évaluation des acquis ; Il s'agit d'une fonction considérée comme indispensable pour tout apprentissage.

Il s'agit de l'évaluation de l'acquis par des séquences bilan, évaluation qui permettra de diagnostiquer les difficultés rencontrées dans l'apprentissage. La pratique de l'évaluation est intégrée aux apprentissages dans sa triple dimension : Diagnostique, formative et sommative.

Afin d'éviter tout enfermement dans une démarche unique et linéaire, les décideurs des programmes doivent envisager ces derniers comme des outils au service des apprentissages en répondant aux attentes et besoins des apprenants. Le manuel scolaire doit d'abord organiser des situations-problèmes et mettre les apprenants dans des situations complexes contextualisées ou proches des situations de la vie, ensuite il transforme l'apprenant d'un apprenant passif à un autre plus actif en structurant l'apprentissage autour d'activités

et tâches qui lui permettent de réaliser des productions significatives et utiles. Enfin il organise des situations d'interaction entre les apprenants afin de favoriser les conflits socio-cognitifs.

In fine, il reste à l'école de changer cette perspective en considérant la pluralité linguistique et culturelle comme constitutive au lieu de la reléguer à la marginalité. En même temps que l'apprenant consolide ses compétences linguistiques et de communication, il approfondira sa connaissance des aires géographiques et culturelles des langues qu'il apprendra et par conséquent, s'ouvrira sur des mondes et des horizons nouveaux grâce à une image dénudée de clichés et de stéréotypes.

CHAPITRE II

Analyse du matériel didactique

L'analyse que nous allons faire est, de prime abord, descriptive. En effet, notre étude consiste à vérifier la conformité du contenu des manuels scolaires de langues étrangères à savoir le manuel de français de la troisième année du cycle primaire intitulé « Mon Premier Livre de Français » et le manuel d'anglais de la première année du cycle moyen intitulé « Spotlight en English » avec les nouveaux programmes d'enseignement.

1. Présentation de la grille d'analyse des manuels en question⁸³

Paramètre 1 : Présentation matérielle des manuels scolaires en question (Le contenant du manuel scolaire)

L'aspect matériel d'un manuel scolaire revêt une grande importance que ce soit sur le plan de la qualité du papier ou de l'attractivité de la couverture. Critères de plus en plus pris en compte par les concepteurs des manuels scolaires.

Critère 1. Qualité du matériel

- 1.1 La couverture
- 1.2 Le format
- 1.3 Le façonnage

Critère 2. Présentation adéquate du matériel scolaire

- 2.1 La page de couverture
- 2.2 La page de présentation de l'édition
- 2.3 Les facilitateurs techniques

Critère 3. Lisibilité des textes et des illustrations

- 3.1 Typographie
- 3.2 Mise en page
- 3.3 Illustrations

⁸³ Notons que la grille d'analyse des manuels scolaires est celle de madame MOKEDDEM Khédidja extraite de sa thèse de doctorat.

Paramètre 2 : Progression dans la démarche d'apprentissage

Nous nous baserons dans cette partie sur les critères qui touchent la démarche d'apprentissage donc quels critères peut-on retenir pour ce qui concerne la démarche d'apprentissage ?

Il nous a paru judicieux, pour étudier la progression dans les contenus linguistiques, de mettre en exergue les critères de cohérence et de cohésion retenus dans le cadre de l'analyse du discours, en se basant sur les points de langue à savoir le lexique, la phonétique et la grammaire ainsi que les activités visant l'appropriation de la langue.

Critère 1. Organisation des manuels

- 1.1 Structure des manuels.
- 1.2 Mise en évidence des séquences.
- 1.3 Présence de textes indicateurs (titres et sous-titres).

Critère 2. Pratique de l'oral

- 2.1 Actes de paroles.
- 2.2 Structures linguistiques.
- 2.3 Cohérence de la progression.

Critère 3. Pratique de lecture et d'écriture

- 3.1 Progression dans la découverte des unités de sens.
- 3.2 Progression dans la découverte des lexèmes
- 3.3 Progression dans la transcription des graphèmes.

Paramètre 3 : Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme

Dans cette partie, nous nous baserons sur tout ce qui touche les critères pédagogiques.

La conformité du matériel didactique aux exigences des programmes constitue un élément essentiel de la mise en œuvre de la nouvelle réforme du système éducatif. Nous nous baserons donc sur deux critères liés aux aspects pédagogiques notamment la conception de l'apprentissage et la démarche d'enseignement / apprentissage.

Rappelons que chaque critère se subdivise en sous-critères et comprend donc un certain nombre d'éléments importants.

Critère 1. Conception de l'apprentissage

- 1.1 Présentation de la conception de l'apprentissage.
- 1.2 Conformité de la conception de l'apprentissage des manuels à celle des programmes.
- 1.3 Pertinence des situations d'apprentissage au regard des compétences à développer.

Critère 2. La démarche d'enseignement / apprentissage

- 2.1 Présentation de la démarche d'enseignement / apprentissage.
- 2.2 Conformité de la démarche d'enseignement / apprentissage développée dans les manuels à celle des programmes.

Paramètre 4 : Conformité des aspects socioculturels aux programmes

Dans cette partie, nous nous baserons sur tout ce qui touche les critères socioculturels. Quels sont donc les critères liés aux aspects socioculturels qui s'appliquent aux exigences des programmes en question ?

L'analyse des aspects socioculturels consiste à s'assurer que le manuel scolaire représente d'une manière adéquate la société dans laquelle baigne le jeune apprenant et que les manuels en question sont exempt de toute forme de xénophobie et de discrimination quant aux rapports qu'entretiennent les apprenants. Pour ce faire, nous nous baserons sur deux critères importants à savoir les représentations démocratique et pluraliste de la société dans laquelle l'apprenant baigne ainsi que les représentations des valeurs universelles véhiculées à travers les deux manuels scolaires.

Critère 1. Conformité du contenu à l'environnement culturel, social et national de l'apprenant

- 1.1 Représentation équilibrée des personnages.
- 1.2 Représentation diversifiée et non stéréotypée des caractéristiques personnelles et sociales des personnages.

1.3 Représentation du contenu social.

Critère 2. Représentation des valeurs universelles

2.1 Présence des valeurs universelles.

2. Analyse du manuel : « Mon Premier Livre de Français » en fonction des paramètres préalablement cités

Nous allons étudier le manuel de français de la troisième année du cycle primaire tel qu'il est présenté par ses concepteurs dans sa forme et son contenu :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

Mon Premier Livre

de

Français

3^e Année Primaire



Paramètre 1 : Lire le contenant du manuel scolaire

Critère 1. La qualité du matériel

1.1 La couverture

Couverture cartonnées souple, vernie, imprimée en quadrichromie⁸⁴ (quatre couleurs).

1.2 Le format

A 4 Format standard international : 21 X 29, 7.

1.3 Le façonnage⁸⁵

79 pages agrafées⁸⁶ imprimées en plusieurs couleurs sur papier offset⁸⁷.

Critère 2. Présentation adéquate du matériel scolaire

2.1 La page de couverture

La page de couverture cartonnée pelliculée, ainsi que le format du manuel lui offre le caractère maniable et résistible à la fois. La page de couverture est en deux parties : La première page et la quatrième page de couverture.

La première page présente une illustration accompagnée de références, sur un fond vert (ayant deux nuances : vert anis et vert gazon). Sur cette même page figurent cinq enfants dont trois garçons et deux filles. Nous avons reconnu trois personnages appelés par les concepteurs du manuel les « compagnons de route » de l'apprenant. Nous y reconnâtrons Manil, Amina et Nadia parce qu'ils apparaissent tout au long de l'apprentissage. Nous observons une bande rôle de couleur « vert anis » sur laquelle est imprimée le niveau en caractère scripte⁸⁸ et de couleur « vert gazon ».

⁸⁴ La quadrichromie coûte presque huit fois plus cher qu'une simili en une couleur. Rappelons que la simili est un document photo auquel s'ajoute, par exemple, un texte, une carte ou un graphique en surimpression.

⁸⁵ En principe et vu les normes du façonnage, les manuels doivent être d'une qualité sans faille et, reliées ou brochées, offrir une parfaite solidité.

⁸⁶ Reliées par un système d'agrafes.

⁸⁷ Procédé d'impression sans relief.

⁸⁸ Consiste à détacher les lettres.

La lecture de la première page se fait de haut en bas comme suit :

- Une indication émettrice rédigée en arabe :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

Cette mention indique qu'il s'agit d'un manuel relevant du domaine « officiel » et non pas un manuel conçu par un éditeur privé.

- Titre : « Mon Premier Livre de Français », en lettres manuales⁸⁹ et colorées.
- Indication de la nature du manuel : 3^{ème} année primaire écrite à l'intérieur d'un drapeau blanc porté par un élève.
- Tomaison : Un seul tome.

⁸⁹ « Les caractères manuales ont un tracé qui perpétue ou évoque les caractères créés avant la typographie dans lesquels se retrouve le rythme des écritures lentes appliquées. Comme les scriptes, elles sont vouées à la fantaisie et à la publicité ». Richaudeau (1979 : 117).

ISBN: 978- 9947-20-540-2
ردمك : 2-540-20-9947-978
Dépot légal: 1468 - 2008
رقم الإيداع القانوني
MS: 0306 / 14
سعر البيع: 160.00 ج



2015 - 2016

مصادر عليه من طرف لجنة الإعتقاد والمصادقة للمعهد
الوطني للبحث في التربة (وزارة التربة الوطنية) طبقاً
للقرار رقم: 792/م/ع / 2008 المؤرخ
في 16 جويلية 2008.

- La page de présentation de l'édition ou quatrième de couverture.

Elle comporte :

- Une illustration de petite dimension, sur le même fond que la première de couverture.
- Le prix : 160,00 DA : Une seule référence en caractères non latins (arabe).
- En bas sur la droite : Un texte mentionnant l'homologation officielle rédigée en arabe :
مصادق عليه من طرف لجنة الإعتماد و المصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار
رقم : 792 / م ع / 2008 المؤرخ في 16 جويلية 2008 .»

- Nom de la maison d'édition : ONPS : Office National des Publications Scolaires.
- Année : 2015 - 2016.
- ISBN : 978 – 9947 - 20 – 540 – 2
- Dépôt légal : 1468 – 2008
- MS : 0306 / 14
- En transversale : /

- **Les facilitateurs :**

Introduction

Bonjour!

Voici ton "Premier livre de Français" pour apprendre une nouvelle langue. Ce livre t'offre des activités variées de dialogue, de lecture et d'écriture.

Tu vas d'abord écouter des énoncés et apprendre des mots nouveaux. Ensuite, tu liras de jolis textes et tu écriras des petits messages. Tes compagnons de route sont : Manil, Amina, Nadia, Samir et bien d'autres encore. Avec eux, tu découvriras mieux ton école et tu trouveras des informations sur le monde qui t'entoure.

Enfin, tu développeras ton esprit de groupe en travaillant en projets avec l'aide de ton enseignant(e) et de tes camarades.

Prends bien soin de ton livre.

Bonne route !

Les Auteurs.

- Préface intitulée « Introduction ».
- Présence d'une préface⁹⁰ : La question se pose quant à la nature du texte (p. 2) qui ouvre le manuel scolaire de l'apprenant. S'agit-il d'une préface ou d'un avant-propos⁹¹ ? Nous pouvons dire qu'il s'agit là d'un avant-propos puisque les auteurs présentent et expliquent à l'apprenant le contenu et les objectifs du manuel.
- Présentation de l'avant-propos :
 - Écriture scripte⁹².
 - Signature des auteurs du manuel.
 - Destinataire : L'apprenant.

⁹⁰ Il s'agit d'un texte placé en tête d'un livre pour le présenter. *Le dictionnaire Le trésor de la langue française* propose la définition suivante :

« Texte placé en tête d'un ouvrage pour le présenter et le recommander au lecteur en précisant éventuellement les intentions ou en développant des idées plus générales ».

⁹¹ Il s'agit d'une courte introduction d'un livre (présentation, explication mise au début d'un livre, avis au lecteur).

⁹² Il s'agit d'une écriture courante à main levée.

Sommaire

Projet 1



Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles.

p 4

Projet 2



Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.

p 20

Projet 3



Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.

p 36

Projet 4



Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.

p 52

Lexique illustré

p 71 - 74

- Sommaire : Présence d'un sommaire sur une page comportant les séquences des quatre projets à étudier pendant l'année.

Lexique illustré

Projet 1



bonjour



drapeau



montre



garçon



des camarades



Il est midi.



fille



livre



arbre



Je m'appelle.



cahier



boîte à outils



J'ai 8 ans.



tableau

Lexique illustré

Projet 2



feux de
signalisation



ceinture
de sécurité



sifflet



piéton

passage
protégé



casque



rouge

orange

vert



moto



voiture



taxi



bus



agent



panneaux

Lexique illustré

Projet 3



jardin



cageot



graine



fleurs



fruits



tige



pot



arbre fruitier



arroser



raisin



agrumes



plante



légumes verts



gants



corbeille



feuilles

Lexique illustré

Projet 4



mains



savon



premier



porte-savon



robinet



escalier



corbeille



lampe



cailloux



porte-monnaie



brosse à dents



facture

- Tables des illustrations : Présence de photos dont le nombre varie entre 12 et 16 réparties en fonction des projets et suivies d'une interprétation de l'image.

TABLE DES MATIÈRES

Projets	Séquences	Actes de parole
1 - Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles.	S1 : Ma nouvelle école. p. 6	Se présenter/Présenter
	S2 : Mes camarades de classe. p. 12	Présenter Saluer/Prendre congé
	S3 : Mon métier d'élève. p. 17	Interroger Exprimer une préférence
2 - Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.	S1 : Je suis piéton. p. 22	Demander/Donner des informations
	S2 : Je suis passager. p. 28	Affirmer Donner un ordre
	S3 : Je respecte le code de la route. p. 33	Donner un ordre Affirmer
3 - Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.	S1 : Le coin vert. p. 38	Présenter Demander
	S2 : Au marché. p. 43	Saluer/Prendre congé Interroger/Répondre Accepter/Refuser
	S3 : La fête de l'arbre. p. 49	Interroger Donner des informations
4 - Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.	S1 : J'économise l'eau. p. 55	Interroger/Répondre Donner un ordre
	S2 : J'économise l'électricité. p. 62	Interroger/Répondre Donner un ordre
	S3 : Je protège mon environnement. p. 68	Interroger/Répondre Donner un ordre

TABLE DES MATIÈRES

Phonèmes	Textes de lecture	Comptines	Points de langue	
[a] [i] [m] [n]	Ma nouvelle école		La phrase Le nom propre Le pronom "Je"	Les mots outils
[ɔ] [e] [t] [d]	C'est mardi	C'est la rentrée	Nom propre/Nom commun Le genre Le présentatif Les indicateurs de temps	
[o] [l] [r]	Mes activités		Nom/pronom La phrase interrogative	
[p] [b] [y] [u]	En ville		Article défini/Article indéfini L'impératif	Les mots de la même famille
[f] [v] [w]	En voiture	En sortant de l'école	Le nombre La phrase impérative	
[s] [z] [ɔ] [ɑ]	La circulation		L'impératif L'article défini Les chiffres et les nombres en lettres	
[k] [g] [ã]	Les moineaux		Le pronom interrogatif Le pronom complément	Un autre mot pour dire la même chose
[ʃ] [ʒ] [õ]	Les fruits	La soupe aux légumes	Les indicateurs de lieu Le possessif	
Révision des paires minimales	L'oranger Sais-tu que?		Les pronoms de conjugaison La ponctuation	
[ɛ] [ê]	C'est l'heure de la toilette		Les pronoms interrogatifs Les indicateurs de temps	Les mots contraires
[j] [ø] [œ] [œ̃]	C'est la nuit	L'éléphant se douche	La formation des mots Les mots composés La phrase exclamative	
[ʧ] [ʦ]	Le trésor de Josig		La ponctuation	

- Table des matières : La table des matières en dernière page annonce sous forme de tableau, les projets, séquences et actes de parole. Une autre table des matières figure également pour récapituler tout ce que les apprenants ont vu au cours de l'année scolaire et comporte quatre cases qui se présentent comme suit : phonèmes, textes de lecture, comptines et points de langue.

Critère 3. Lisibilité⁹³ des textes et des illustrations

2.3 Typographie

- Utilisation de caractères italiques et capitales.
- Utilisation de l'écriture scripte.
- Variation fréquente des polices et de la taille de caractères.
- Dimension des caractères : Lisible.
- Espace entre les mots : Bien marqué.
- Textes généralement composés en justification libre⁹⁴.
- Interlignages : Au moins double (1,5 à 2).

2.4 Mise en page

- Les hiérarchies pédagogiques sont matérialisées par des blocs typographiques dans l'ensemble de l'ouvrage.
- Présence de nombreux encadrés⁹⁵.
- Les mots importants sont mis en évidence à l'aide de caractères gras.
- Les alinéas ou les rentrées⁹⁶ ne sont pas toujours respectés.
- Pagination : les folios⁹⁷ sont placés en bas au bord de la page.
- Textes indicateurs : Chaque page porte la mention du projet en écriture orientée horizontalement en haut et à gauche quant à la mention de la séquence, elle est écrite en transversale sur la gauche et uniquement au début d'une nouvelle séquence.

⁹³ Pour ce qui concerne la typographie, la lisibilité des textes est conditionnée par la dimension des caractères utilisés pour l'écriture des mots. Selon Tinker, M-K., cité par Richaudeau, F. (1979 : 112), les seuils de visibilité sont considérés par rapport à l'âge du lecteur : Plus le lecteur est jeune plus la dimension minimale des caractères doit être importante ; pour un enfant entre 7 et 8 ans, les corps des caractères doivent être de l'ordre de 14 à 16.

⁹⁴ En typographie, nous parlons de justification libre lorsque les coupures des mots en fin de phrases sont évitées.

⁹⁵ L'encadré permet de mettre en exergue un bloc typographique. Le texte est entouré d'un cadre. Nous parlons donc d'habillage de texte.

⁹⁶ Rentrée ou renforcement : Termes employés lorsque la première ligne du paragraphe commence par un blanc et que le premier mot du paragraphe est en retrait par rapport au bord vertical du texte de la page.

⁹⁷ Terme employé en typographie afin de désigner le numéro de page.

- Pictogrammes⁹⁸ spécifiques pour annoncer chaque séquence.

3.4 Illustrations⁹⁹

- Nature : Elles s'annoncent sous forme de dessins tout au long des projets.
- Elles sont toutes intégrées dans les textes, en relation avec les informations auxquelles elles correspondent.
- Les légendes et textes d'accompagnement des illustrations sont placés immédiatement contre ou sous chaque illustration.
- Les illustrations sont faciles à déchiffrer par des jeunes lecteurs.

Fiche signalétique du manuel scolaire

⁹⁸ Il s'agit de messages graphiques non verbaux, à but informatif ou injonctif, de nature globale (c'est-à-dire qu'un message entier est exprimé par un pictogramme) et au tracé majoritairement iconique. Ils sont en général considérés comme des écrits univoques et transparents, faciles d'accès, simples à décrypter.

⁹⁹ De tous les critères de lisibilité retenus, il est unanimement admis que le plus efficace est celui qui sollicite la mémoire visuelle. C'est ainsi que F. Richaudeau (1979 : 88) stipule : « Lorsqu'il s'agit d'apprendre à l'élève des mots nouveaux et de nouveaux concepts, l'association de ceux-ci avec des illustrations correspondantes est bénéfique et recommandée ». Mais il ajoute un peu plus loin, une recommandation à l'intention des concepteurs : « ... L'auteur du manuel doit sans doute utiliser l'illustration mais avec discernement et modération ... ».

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

Mon Premier Livre

de
Amina



Français

Bande de rôle de couleur
est signée de niveau en " caractères " et de
contour.

Sur flamme

3^e Année Primaire



Manil

Amina

Nastia

Mina M'Hamsadji-Tounsi I.E.E.F

Anissa Bezaoucha P.E.S

Sadjia Mazouzi-Guesmi M.E.F

Maquette et illustrations : Louisa L'Hocine

- Titre : Mon premier livre de Français
- Auteurs :
Mme M'HAMSADJI-TOUNSI Mina (I.E.E.F)
Mme BEZAOUCHA Anissa (P.E.S)
Mme MAZOUZI-GUESMI Sadjia (M.E.F)
- Maquettiste¹⁰⁰ :
Mme L'HOCINE Louisa
- Éditeur : ONPS homologuée par l'INRE
- Date de la parution : 2015 – 2016
- Nombre de volume : 01
- Prix : 160 DA

¹⁰⁰ Le maquettiste ou graphiste est le collaborateur de l'entreprise d'édition chargé d'établir les projets de composition et de mise en page du manuel (pré-maquette, maquette) et de faire réaliser les pages types. Il est chargé également de porter sur les documents à reproduire (illustrations) toutes les techniques nécessaires pour les ateliers de composition, de photogravure et de mise en page.

Paramètre 2 : Progression dans la démarche d'apprentissage

Critère 1. Organisation du manuel scolaire

1.1 Structure du manuel scolaire

Le manuel de l'apprenant est divisé en grands chapitres correspondant aux projets à réaliser et à des périodes d'enseignement / apprentissage. Chaque projet comprend trois séquences selon « l'intention communicative » et actes de parole. Prenons « l'intention communicative » comme exemple « Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles » qui se divise en trois séquences : « Ma nouvelle école », « Mes camarades de classe » et « Mon métier d'élève » en respectant les trois actes de parole : « Se présenter / Présenter », « Présenter, Saluer / prendre congé », « Interroger, Exprimer une préférence ».

Quant au deuxième projet a comme « intention communicative » « Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe ». Concernant les séquences, elles se présentent en nombres de trois : « Je suis piéton », « Je suis passager », « Je respecte le code de la route » en respectant les trois actes de parole : « Demander / Donner des informations », « Affirmer, Donner un ordre », « Donner un ordre, Affirmer ».

Le troisième projet a comme « intention communicative », « Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars » en respectant les trois actes de parole : « Présenter, Demander », « Saluer / Prendre congé, Interroger / Répondre, Accepter, Refuser », « Interroger, Donner des informations ».

Le dernier projet a comme « intention communicative » « Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe ». Pour atteindre cet objectif, le projet s'organise en trois séquences : « J'économise l'eau », « J'économise l'électricité », « Je protège mon environnement » en respectant les trois actes de parole : « Interroger / Répondre, Donner un ordre, Interroger / Répondre, Donner un ordre », « Interroger / Répondre, Donner un ordre ».

1.2 Mise en évidence des séquences

Les séquences sont mises en évidence par des titres écrits en transversales. Chaque séquence présente des activités, organisées en rubriques, à réaliser sur des doubles pages.

1.3 Présence des textes indicateurs

- Présence d'une page-projet qui donne le libellé du projet, rappelle les activités d'apprentissage ainsi que les actes de parole retenus pour la réalisation du projet.
- Titres : Sur chaque page, chaque activité est annoncée par un titre (en écriture scripte courante) sous forme de phrase verbale à la première personne du singulier¹⁰¹.

1.4 Graduation des apprentissages

Selon les objectifs assignés dans les programmes, à l'intérieur de chaque projet, la priorité est accordée à l'oral d'abord, viennent ensuite des activités de lecture et d'écriture suivies par des activités visant à établir que la ou les compétences sont installées (phase d'intégration).

¹⁰¹ Nous pouvons penser que si les concepteurs du manuel ont choisi cette forme d'énonciation, c'est pour que le jeune apprenant identifie clairement la compétence à mettre en œuvre ou bien pour qu'il s'implique dans son apprentissage.

Critère 2. Pratique de l'oral

2.1 Actes de parole

Ils sont présentés sous différents intitulés appartenant à chaque séquence et se déclinent comme suit : « Se présenter, présenter », « Présenter, saluer / Prendre congé », « Interroger, exprimer une préférence », « Demander, donner des informations », « Affirmer, donner un ordre », « Demander, présenter », « Saluer / Prendre congé, interroger / répondre, accepter / refuser », « Interroger, donner des informations », « Interroger / répondre, donner des informations », « Interroger / répondre, donner un ordre ». Les activités proposées sont basées sur des situations de communication de nature à susciter un échange langagier (les personnages s'adressent à l'apprenant et lui posent des questions)¹⁰².

2.2 Cohérence de la progression

La progression annoncée dans les programmes pour les apprentissages premiers orale, lecture et écrit est reprise sous les énoncés suivants : « j'écoute et je dialogue », « je lis » suivie de quelques activités intitulées « activités de lecture », « j'écris ». Nous constatons l'absence totale de l'évaluation. Nous relevons la présence des comptines dans les projets 1, 2 et 4 juste après l'atelier d'écriture visant la compréhension globale.

¹⁰² Nous notons que les dialogues rédigés par les concepteurs du manuel correspondent à un choix pédagogique orienté vers des situations de communication proches du vécu de l'apprenant. De ce fait, le registre de langue adopté est le courant ou le familier. Ce choix peut s'expliquer par la volonté de familiariser l'apprenant à l'emploi d'expressions courantes et tournures de phrases n'ayant aucune ambiguïté lexicale et / ou syntaxique.

Critère 3. Pratiques de lecture et d'écriture

3.1 Progression dans la découverte des unités de sens

Les pratiques de lecture et d'écriture proposées dans le manuel scolaire relèvent d'une seule stratégie procédant d'une démarche mixte et combinant ainsi des pratiques analytiques (méthode syllabique) à des pratiques synthétiques (méthode globale). Les notions à acquérir sont classées par niveau de difficultés afin de faire découvrir de façon progressive les mécanismes en jeu dans l'écriture et la combinaison des lettres, la formations des mots et enfin le fonctionnement de la langue.

Pour ce qui concerne les activités de lecture et les méthodes usitées, nous suivrons les étapes suivantes :

- Repérage et reconnaissance des systèmes de lettres et de sons, ce qu'on entend par graphèmes et phonèmes avec une certaine maîtrise des lois de fonctionnement des lettres.
- Utilisation de signes linguistiques et non linguistiques en associant texte et image en vue de mettre en relation des informations apportées par l'image avec celles données par la légende.
- Découverte de textes de difficultés croissantes afin d'habituer les apprenants à prélever des informations simples.

Pour ce qui concerne les pratiques d'écriture :

Il s'agit, dans le manuel, beaucoup plus d'une découverte du code écrit. Les tâches à effectuer par l'apprenant sont de l'ordre de l'observation, de la reconnaissance des relations grapho-phonologiques et de l'identification et de la combinaison des segments graphiques qui forment le mot.

Oral / compréhension (écouter)	Oral / expression (parler)	Écrit / compréhension (lire)	Écrit / expression (écrire)
Construire le sens d'un message oral en réception.	Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.	Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots.	En réponse à une consigne, produire un énoncé

3. Analyse du manuel : « Spotlight on English » en fonction des paramètres préalablement cités

Nous allons étudier le manuel de l'anglais de la première année du cycle moyen tel qu'il est présenté par ses concepteurs dans sa forme et son contenu :

جمهورية مصر العربية
وزارة التربية الوطنية

Spotlight on English



الطبعة الأولى: ٢٠١٤

Paramètre 1 : Lire le contenant du manuel scolaire

Critère 1. La qualité du matériel

1.1 La couverture

Couverture cartonnées souple, vernie, imprimée en trichromie (trois couleurs).

1.2 Le format

A 4 Format standard international : 21 x 29, 7

1.3 Le façonnage¹⁰³

192 pages agrafées¹⁰⁴ imprimées en plusieurs couleurs sur papier offset¹⁰⁵.

Critère 2. Présentation adéquate du matériel scolaire

2.1 La page de couverture

La page de couverture cartonnée pelliculée, ainsi que le format du manuel lui offre le caractère maniable et résistant à la fois. La page de couverture est en deux parties : La première page et la quatrième page de couverture.

La première page présente une illustration accompagnée de références, sur un fond rouge. Elle donne une première impression sur le contenu du manuel par la présence de quelques photos comme : Les cabines téléphoniques anglaises mondialement connues et devenues, dans l'iconographie, la caractéristique emblématique de Londres et du Royaume-Uni. Nous retrouvons également le « Tower Bridge » qui est l'un des emblèmes de Londres. Sur cette même page de couverture figure la fameuse horloge des Chambres du Parlement connue sous le nom de « Big Ben » qui est devenue l'une des images les plus célèbres de Londres et s'est donc convertie en l'un des principaux symboles de la ville.

La page de couverture attire notre attention sur le fait que les couleurs utilisées rappellent directement le drapeau de l'Angleterre. La représentativité des couleurs semble être prépondérante. Un tel choix nous pousse à penser que ce dernier est certainement voulu

¹⁰³ En principe et vu les normes du façonnage, les manuels doivent être d'une qualité sans faille et, reliés ou brochés, offrir une parfaite solidité.

¹⁰⁴ Reliées par un système d'agrafes.

¹⁰⁵ Procédé d'impression sans relief.

et décidé par les concepteurs du manuel scolaire, afin d'offrir aux apprenants l'aubaine d'accéder à la culture étrangère et ce, par la découverte de l'Angleterre en passant par son drapeau et la signification de ses couleurs, etc. À cet effet, Gérard, F-M¹⁰⁶. (2003 : 01) stipule que : « [...] Plus question de [lui] proposer un ouvrage statique, en noir et blanc, limité principalement à du texte. Il [lui] de la couleur, des images, des entrées multiples, des *hypertextes* ... ». Faisons un petit historique concernant le drapeau de l'Angleterre et à quoi renvoie chaque couleur.



L'actuel drapeau britannique, l'Union Jack (« pavillon de l'Union ») est formé par la réunion des croix de Saint-Georges (croix rouge sur fond blanc symbole de l'Angleterre), de Saint-André (croix blanche en forme de X sur fond bleu symbole de l'Écosse) et de Saint-Patrick (croix rouge en X sur fond blanc symbole de l'Irlande), qui sont respectivement les patrons de l'Angleterre, de l'Écosse et de l'Irlande.



¹⁰⁶ Gérard, F-M (2003). « *Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage* ». [En ligne] sur le lien : <http://www.fmgerard.be/textes/option.html> (Consulté le 15 - 05 - 2020 à 19 h).

La lecture de la première page se fait de haut en bas comme suit :

- Une indication émettrice rédigée en arabe :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

Cette mention indique qu'il s'agit d'un manuel relevant du domaine « officiel » et non pas un manuel conçu par un éditeur privé.

- Titre : « Spotlight on English », en lettres scripts et colorées en blanc.
- Indication de la nature du manuel : 1^{ère} année moyen écrite en arabe tout en bas sur la droite en noir et le chiffre 1 en rouge à l'intérieur d'un cercle blanc.
- Tomaison : Un seul tome.

ISBN: 9947-20-066-7

Depot legal: 637 - 2003

M/S 0710 / 03

سعر البيع: 140.00 دج



2014- 2015

2.2 La page de présentation de l'édition ou quatrième de couverture

- Une illustration de petite dimension, sur un fond bleu et rouge.
- Le prix : 140,00 DA : Une seule référence en caractères non latins (arabe).
- Nom de la maison d'édition : ONPS : Office National des Publications Scolaires.
- Année : 2014 – 2015
- ISBN : 9947 – 20 – 066 – 7
- Dépôt légal : 637 – 2003
- MS : 0710 / 03
- En transversale : /

2.3 Les facilitateurs :

ACKNOWLEDGMENTS

The authors and head of project wish to acknowledge with gratitude the following reviewers

Mrs BACHIRI Khadra

Mrs CHEBALA Malika

Mrs CHERGOU Nadia

Miss ZANOUN Fatiha

and

Miss Ould Ali Zineb and Mr SAIL Brahim
for their valuable help.



عزيزي التلميذ

هذا الكتاب موجه إليك، سيمكنك شيئا فشيئا - تحت إشراف أستاذك -

من الاعتماد على نفسك في التعلم.

وضعت الوحدة التعليمية (YOU KNOW ENGLISH) كمدخل لتبين لك أن رصيدك اللغوي (مثل الحروف اللاتينية، المفردات ذات الأصل اللاتيني..... إلخ)، واللجوء إلى لغتك الأم التي تعلمت التفكير والاتصال بها سوف يسهلان عليك التعلم بعد ذلك، سنتنقل من تعلم اللغة الإنجليزية في مختلف جوانبها (نحو، نطق، مفردات..... إلخ) وعبر عدة مراحل إلى الاستقلالية في استعمال مكتسباتك اللغوية لإنجاز مشروعك.

والمهم في هذا الأمر أنك عنصر فعال في عملية التعلم ولإنجاز مشروعك سوف تعمل ضمن فوج من الزملاء فتختارون موضوع، وتحددون مراحل إنجازهم ومهام كل واحد منكم، كما أنكم تجمعون المعلومات والأدوات متبعين أسلوب المناقشة والتشاور والإثراء وتبادل الآراء. وتجلى سمات العمل الجماعي عندما يعرض فوجك للمشروع بصورته النهائية على الأفواج الأخرى بغرض الإثراء. سوف يتبين لك شيئا فشيئا أنك لا تتعلم اللغة فحسب بل سوف تستعملها لحل مشاكل في حالات مشابهة التي تواجهها في حياتك اليومية. وختاما يمكنك الجانب الثقافي من معرفة الثقافات الأخرى حتى تدرك أنها مختلفة عن بعضها دون أن يعني ذلك أن بعضها أفضل من البعض الآخر وإذا ما أجريت مقارنة بينها، وجدت أوجه تشابه وأوجه اختلاف عن ثقافتك التي تود ترسيخها، كما أنك تسعى للتعرف على الآخرين واكتساب ثقافتهم للتوصل إلى معرفتهم ومعرفة نفسك.



- Préface intitulée « ACKNOWLEDGMENTS » qui consiste en des remerciements adressés aux auteurs.
- Présentation de l'avant-propos :
 - Écriture en arabe.
 - Signature des auteurs du manuel : Le texte n'a pas été signé par ses auteurs.
 - Destinataire : L'apprenant.

TABLE OF CONTENTS

Pre file : You Know English !

Schoolthings	pages 13 - 18
School commands	page 17
	page 18

File 1 : Hello !

Sequence 1	pages 21 - 23
Sequence 2	pages 24 - 27
Sequence 3	pages 28 - 30
Listening Scripts	page 31
Learn about Culture	pages 32 - 35
Reminder	page 36
Check	page 37
Your Project	pages 38 - 39

File 2 : Family and Friends

Sequence 1	pages 43 - 46
Sequence 2	pages 47 - 50
Sequence 3	pages 51 - 54
Listening Scripts	page 55
Learn about Culture	page 56
Reminder	page 57
Check	page 58
Your Project	page 59

File 3 : Sport

Sequence 1	pages 63 - 66
Sequence 2	pages 67 - 70
Sequence 3	pages 71 - 73
Listening Scripts	page 74
Learn about Culture	page 75
Reminder	page 76
Check	pages 77 - 78
Your Project	page 79

File 4: In and Out

Sequence 1	pages 83 - 86
Sequence 2	pages 87 - 90

Sequence 3	pages 91 - 93
Listening Scripts	pages 94 - 95
Learn about Culture	page 96 - 97
Reminder	page 98
Check	page 99
Your Project	page 100

File 5 : Food

Sequence 1	pages 103 - 105
Sequence 2	pages 106 - 109
Sequence 3	pages 110 - 113
Listening Scripts	page 114
Learn about Culture	pages 115 - 117
Reminder	page 118
Check	page 119
Your Project	page 120

File 6 : Inventions and Discoveries

Sequence 1	pages 123 - 127
Sequence 2	pages 128 - 131
Sequence 3	pages 132 - 135
Listening Scripts	page 136
Learn about Culture	pages 137 - 138
Reminder	page 139
Check	pages 140 - 141
Your Project	page 142

File 7 : Environment

Sequence 1	pages 145 - 148
Sequence 2	pages 149 - 154
Sequence 3	pages 155 - 157
Listening Scripts	page 158
Learn about Culture	pages 159 - 160
Reminder	page 161
Check	pages 162 - 163
Your Project	page 164

Glossary

pages 165 - 189

- Table des matières : Présence d'une table des matières sur une page comportant les séquences des sept projets à étudier pendant l'année ainsi que cinq titres qui reviennent dans les sept projets à savoir : Listening, Scripts, Learn about Culture, Reminder, Check, Your Project.

File contents

Strategies	Learn about Culture	Pronunciation	Language forms	Functions / Notions	Files / Projects
<ul style="list-style-type: none"> - Discriminating between letters of the alphabet. - Building a message from context. - Scanning for information. - Identifying places. - Identifying letters 	<ul style="list-style-type: none"> - Monuments and places: Big Ben, Maqam Eshahid... - The British Royal Family - Countries / currency / flags 	<ul style="list-style-type: none"> - Sounds: <ul style="list-style-type: none"> - 'i' / 'i' (ai) (i) - 'een' / 'en' - Stress on the first / second / third syllable - Rising and falling intonation 	<ul style="list-style-type: none"> - The English alphabet - The cardinal numbers from one to nineteen - The auxiliary 'to be': I am / you are / this is / it is - The personal pronouns: I / you - The possessive adjectives: my / your - The demonstrative pronoun: it - The prepositions: in / from 	<ul style="list-style-type: none"> - Greetings: Hello / hi nice / glad to meet you - Asking for information: where is... / what is... - Making phone calls - Talking about nationalities 	<p>File one <i>Hello!</i></p> <p>Project: - a tourist brochure - a poster</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Identifying words and people. - Scanning for details. - Guessing from pictures, miming. - Synthesising a text. - Practising spelling in association with jobs. - Identifying grammar items from context of use. 	<ul style="list-style-type: none"> - Greetings: formal / informal - Celebrations 	<ul style="list-style-type: none"> - Sounds: <ul style="list-style-type: none"> - 'g', 'dj' - 's', 'z' - Rising and falling intonation 	<ul style="list-style-type: none"> - The cardinal numbers from twenty to one hundred - The qualifiers: tall / short / blue / dark... - The auxiliary 'to have': present simple tense - The personal pronouns: he / she - The demonstratives: this / that - The questions with 'to be': - 'Wh' questions / yes / no questions - The articles: a / an 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducing people - Asking and giving information about people: age, height, weight, job, occupation - Talking about family members. - Describing peoples' physical appearance 	<p>File two <i>Family and Friend's</i></p> <p>Project: - a game card - a family profile</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Scanning for information - Guessing from figures - Spelling letters and words - Identifying people from pictures - Identifying words, places from context - Asking for information - Translating 	<ul style="list-style-type: none"> - Sports and countries - World football cups - National games 	<ul style="list-style-type: none"> - Sounds: <ul style="list-style-type: none"> - 'ch' / 'tch' - 'th' (the two sounds) - Stress on the first syllable. - Rising and falling tone. 	<ul style="list-style-type: none"> - The ordinal numbers - The simple present tense: I like, he likes - The personal pronouns: we / they - The prepositions: at + time / place / near / on the left... - 'Wh' questions: what / time / when - Do / does questions - Affirmative/ negative answers 	<ul style="list-style-type: none"> - Describing a place - Locating a place - Naming a sport / sportswear / equipment - Talking about sport activities - Talking about daily activities / hobbies 	<p>File three <i>Sport</i></p> <p>Project: - a sport magazine</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Scanning for information - Identifying words / messages from context - Reference questioning 	<ul style="list-style-type: none"> - Time zone map - The English school - Animals - The Chinese horoscope 	<ul style="list-style-type: none"> - Sounds: <ul style="list-style-type: none"> - n + k / n + g - 's' final - Rising and falling tone 	<ul style="list-style-type: none"> - present simple - present continuous - Adverbs of frequency - Prepositions of time and place: in / at / on - Irregular plurals - Do / does questions 	<ul style="list-style-type: none"> - Talking about present and everyday activities - Giving information about animals - Telling the time 	<p>File four <i>In and Out</i></p> <p>Project: - a poster - a questionnaire</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Identifying words - Scanning for information - Reference questioning - Discriminating between food items and categorising - Citing words from memory - Identifying steps from context - Deducing meaning from context - Translating 	<ul style="list-style-type: none"> - Breakfast around the world - Countries and their dishes - Celebrations and dishes 	<ul style="list-style-type: none"> - Sounds : <ul style="list-style-type: none"> - 's' (s / ch) - 'er' / 'or' / 'ure' 'ar' final. - Stress on the first and the second syllable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Can / can't - The quantifiers: some/ any - How much / how many - The imperative - Countable / uncountable nouns 	<ul style="list-style-type: none"> - Asking about prices - Saying quantities - Ordering a meal - Describing a process - Instructing - Discriminating between goods - Talking about ailments 	<p>File five Food</p> <p>Project:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a recipe book - a menu for a week
<ul style="list-style-type: none"> - Reference questions - Scanning - Identifying a verbal form - Identifying sounds - Correcting misprints - Transforming notes into a written message - Translating 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultural quiz - old sayings - Origin of sports 	<ul style="list-style-type: none"> - Sounds: <ul style="list-style-type: none"> - aspirated / non aspirated 'h'. - 'ed' past pronunciation - Stress on the first and the second syllable. - Rising and falling intonation. 	<ul style="list-style-type: none"> - The past simple tense – (regular verbs / some irregular verbs) - 'Did' questions - 'wh' questions :why - The time markers: yesterday, last... in + year - The comparative of equality 	<ul style="list-style-type: none"> - Talking about past events - Asking and giving information about inventions - Talking about peoples' lives - Giving peoples' biographies 	<p>File six Inventions and Discoveries</p> <p>Project:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a children's book/ scrap book. - a 'wheel of knowledge' game (civilisation profile)

<ul style="list-style-type: none"> - Scanning for details - Reference questions - Deducing from background knowledge - Categorising lexis - Transforming a non verbal message into a verbal one - Discriminating letters 	<ul style="list-style-type: none"> - Environment - International organisations - Sites in Algeria and around the world - The international days 	<ul style="list-style-type: none"> - Sounds: <ul style="list-style-type: none"> - 'ion' pronunciation. - Stress on the second and third syllables 	<ul style="list-style-type: none"> - The future simple tense - Will questions - Affirmative and negative sentences - Short forms of 'will' - The comparative of superiority - Adjectives - Personal pronoun 'it' - Pronouns : me / us 	<ul style="list-style-type: none"> - Talking about the weather - Naming and describing animals - Expressing intentions - Talking about rights and duties 	<p>File seven Environment</p> <p>Project:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a junior animal encyclopaedia - your ideal city profile
--	---	---	---	--	---

- Une autre table des matières figure également pour récapituler tout ce que les apprenants verront au cours de l'année scolaire et comporte six cases qui se présentent comme suit : Strategies, Learn about Culture, Pronunciation, Language forms, Functions / Notions, Files / Projets.

Critère 3. Lisibilité¹⁰⁷ des textes et des illustrations

3.1 Typographie

- Utilisation de caractères italiques et capitaux.
- Utilisation de l'écriture scripte.
- Variation fréquente des polices et de la taille de caractères.
- Dimension des caractères : Lisible.
- Espace entre les mots : Bien marqué.
- Textes généralement composés en justification libre¹⁰⁸.
- Interlignages : Au moins double (1,5 à 2).

3.2 Mise en page

- Les hiérarchies pédagogiques sont matérialisées par des blocs typographiques dans l'ensemble de l'ouvrage.
- Les alinéas ou les rentrées¹⁰⁹ ne sont pas toujours respectés.
- Pagination : les folios¹¹⁰ sont placés en bas au milieu de la page.
- Textes indicateurs : Chaque page porte la mention du projet en écriture orientée horizontalement en haut et au milieu quant à la mention de la séquence, elle est écrite en transversale sur la droite et uniquement au début d'une nouvelle séquence.

¹⁰⁷ Pour ce qui concerne la typographie, la lisibilité des textes est conditionnée par la dimension des caractères utilisés pour l'écriture des mots. Selon M.A.Tinker cité par F. Richaudeau (1979 : 112), les seuils de visibilité sont considérés par rapport à l'âge du lecteur : Plus le lecteur est jeune plus la dimension minimale des caractères doit être importante ; pour un enfant entre 7 et 8 ans, les corps des caractères doivent être de l'ordre de 14 à 16.

¹⁰⁸ En typographie, nous parlons de justification libre lorsque les coupures des mots en fin de phrases sont évitées.

¹⁰⁹ Rentrée ou renforcement : Termes employés lorsque la première ligne du paragraphe commence par un blanc et que le premier mot du paragraphe est en retrait par rapport au bord vertical du texte de la page.

¹¹⁰ Terme employé en typographie afin de désigner le numéro de page.

3.3 Illustrations¹¹¹

- Nature : Elles s'annoncent sous forme de dessins, photos tout au long des projets.
- Elles sont toutes intégrées dans les textes, en relation avec les informations auxquelles elles correspondent.
- Les légendes et textes d'accompagnement des illustrations sont placés immédiatement contre ou sous chaque illustration.
- Les illustrations sont faciles à déchiffrer par des jeunes lecteurs.

Fiche signalétique du manuel scolaire

¹¹¹ De tous les critères de lisibilité retenus, il est unanimement admis que le plus efficace est celui qui sollicite la mémoire visuelle. C'est ainsi que Richaudeau, F (1979 : 88) stipule : « Lorsqu'il s'agit d'apprendre à l'élève des mots nouveaux et de nouveaux concepts, l'association de ceux-ci avec des illustrations correspondantes est bénéfique et recommandée ». Mais il ajoute un peu plus loin, une recommandation à l'intention des concepteurs : « ... L'auteur du manuel doit sans doute utiliser l'illustration mais avec discernement et modération ... ».

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

SPOTLIGHT ON ENGLISH

Head of project: Mrs MERAZGA Lakria

Authors:

Mr ACHOUR Khelifa

Mrs GUEDOUDJ Ouahiba

Mr AMEZIANE Hamid

Mrs MEKAOUI Ouzna

Mr BOUHADIBA Farouk

Mr RICHE Bouteldja

Mr TAMRABET Lounis

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

- Titre : **Spotlight on English.**
- Auteurs :
 - Mrs MERAZGA Lakria
 - Mr ACHOUR Khelifa
 - Mr AMEZIANE Hamid
 - Mr BOUHADIBA Farouk
 - Mrs GUEDOUDJ Ouahiba
 - Mrs MEKAOUI Ouzna
 - Mr RICHE Bouteldja
 - Mr TAMRABET Lounis
- Éditeur : ONPS homologuée par l'INRE
- Date de la parution : 2014 – 2015
- Nombre de volume : 01
- Prix : 140 DA

Paramètre 2 : Progression dans la démarche d'apprentissage

Critère 1. Organisation du manuel scolaire

1.1 Structure du manuel

TABLE OF CONTENTS

Pre file : You Know English !

Schoolthings	pages 13 - 18
School commands	page 17
	page 18

File 1 : Hello !

Sequence 1	pages 21 - 23
Sequence 2	pages 24 - 27
Sequence 3	pages 28 - 30
Listening Scripts	page 31
Learn about Culture	pages 32 - 35
Reminder	page 36
Check	page 37
Your Project	pages 38 - 39

File 2 : Family and Friends

Sequence 1	pages 43 - 46
Sequence 2	pages 47 - 50
Sequence 3	pages 51 - 54
Listening Scripts	page 55
Learn about Culture	page 56
Reminder	page 57
Check	page 58
Your Project	page 59

File 3 : Sport

Sequence 1	pages 63 - 66
Sequence 2	pages 67 - 70
Sequence 3	pages 71 - 73
Listening Scripts	page 74
Learn about Culture	page 75
Reminder	page 76
Check	pages 77 - 78
Your Project	page 79

File 4: In and Out

Sequence 1	pages 83 - 86
Sequence 2	pages 87 - 90

Sequence 3	pages 91 - 93
Listening Scripts	pages 94 - 95
Learn about Culture	page 96 - 97
Reminder	page 98
Check	page 99
Your Project	page 100

File 5 : Food

Sequence 1	pages 103 - 105
Sequence 2	pages 106 - 109
Sequence 3	pages 110 - 113
Listening Scripts	page 114
Learn about Culture	pages 115 - 117
Reminder	page 118
Check	page 119
Your Project	page 120

File 6 : Inventions and Discoveries

Sequence 1	pages 123 - 127
Sequence 2	pages 128 - 131
Sequence 3	pages 132 - 135
Listening Scripts	page 136
Learn about Culture	pages 137 - 138
Reminder	page 139
Check	pages 140 - 141
Your Project	page 142

File 7 : Environment

Sequence 1	pages 145 - 148
Sequence 2	pages 149 - 154
Sequence 3	pages 155 - 157
Listening Scripts	page 158
Learn about Culture	pages 159 - 160
Reminder	page 161
Check	pages 162 - 163
Your Project	page 164

Glossary

pages 165 - 189

Le manuel de l'apprenant est divisé en grands chapitres correspondant aux projets à réaliser et à des périodes d'enseignement / apprentissage. Chaque projet comprend trois séquences selon « l'intention communicative » et actes de parole. Prenons « l'intention communicative » comme exemple « Hello ! » qui se divise en trois séquences.

Quant au deuxième projet a comme « intention communicative » « Family and Friends ». Concernant les séquences, elles se présentent toujours en nombres de trois.

Le troisième projet a comme « intention communicative », « Sport » qui contient encore trois séquences.

Le quatrième projet a comme « intention communicative » « In and Out ». Pour atteindre cet objectif, le projet s'organise en trois séquences également.

Le cinquième projet a pour « intention communicative» « Food ». Ce projet contient, à son tour, trois séquences.

Le sixième projet a comme « intention communicative » « Inventions and Discoveries ». S'ajoute à ce projet trois séquences.

Enfin le septième et dernier projet a comme « intention communicative » « Environment » qui, à son tour, contient trois séquences.

Cinq titres figurent dans les sept projets qui sont intitulés : Listening Scripts, Learn about Culture, Reminder, Check, Your project.

1.2 Mise en évidence des séquences

Les séquences sont mises en évidence par des titres écrits en transversales. Chaque séquence présente des activités, organisées en rubriques, à réaliser sur des doubles pages.

1.3 Présence des textes indicateurs

Présence d'une page-projet qui donne le libellé du projet, rappelle les activités d'apprentissage ainsi que les actes de parole retenus pour la réalisation du projet.

Présence de titres : Sur chaque page, chaque activité est annoncée par un titre (en écriture scripte ou imprimée) sous forme de phrase verbale à l'impératif.

1.4 Graduation des apprentissages

Selon les objectifs assignés dans les programmes, à l'intérieur de chaque projet, la priorité est accordée à l'oral d'abord, viennent ensuite des activités de lecture et d'écriture suivies par une séquence intitulée « Learn about Culture » qui est consacrée à la culture cible.

Critère 2. Pratique de l'oral

1.1 Cohérence de la progression

La progression annoncée dans les programmes pour les apprentissages premiers, l'oral, la lecture et l'écrit, est reprise sous les énoncés suivants : « Listen and Speak », « Practise » suivie de l'activité de l'écrit intitulée « Produce ». Nous constatons l'absence totale de l'évaluation. Nous relevons la présence d'une séquence intitulée : « Lean about Culture » consacrée à la culture cible permettant ainsi d'établir les points de convergences et de divergences entre la culture d'origine de l'apprenant et les cultures cibles.

Critère 3. Pratiques de lecture et d'écriture

3.1 Progression dans la découverte des unités de sens

Les pratiques d'écoute et de parler proposées dans le manuel scolaire relèvent d'une seule stratégie procédant d'une démarche mixte et combinant ainsi des pratiques analytiques (méthode syllabique¹¹²) à des pratiques synthétiques (méthode globale¹¹³). Les notions à acquérir sont classées par niveau de difficultés afin de faire découvrir de façon progressive les mécanismes en jeu dans l'écriture et la combinaison des lettres, la formation des mots et enfin le fonctionnement de la langue.

Pour ce qui concerne les activités de lecture et les méthodes usitées, nous suivrons les étapes suivantes :

- Repérage et reconnaissance des systèmes de lettres et de sons, ce que nous entendons par graphèmes et phonèmes avec une certaine maîtrise des règles de fonctionnement des lettres.

- Utilisation de signes linguistiques et non linguistiques en associant texte et image en vue de mettre en relation des informations apportées par l'image avec celles données par la légende.

Pour ce qui concerne les pratiques d'écriture :

Il s'agit, dans le manuel, beaucoup plus d'une découverte du code écrit. Les tâches à exécuter s'effectuent à travers une activité intitulée « Produce » et qui relèvent de l'ordre de l'observation, de la reconnaissance des relations grapho-phonologiques et de l'identification et de la combinaison des segments graphiques qui forment le mot. Ces activités varient d'un projet à un autre.

Critère 3. Pratiques de lecture et d'écriture

3.1 Progression dans la découverte des unités de sens

Les pratiques d'écoute et de parler proposées dans le manuel scolaire relèvent d'une seule stratégie procédant d'une démarche mixte et combinant ainsi des pratiques analytiques

¹¹² Appelée également « b.a-ba ». Cette méthode d'apprentissage et de la lecture consiste à identifier les lettres présentes dans un mot afin de pouvoir les combiner en syllabes pour former un mot. Il s'agit d'un mécanisme associatif.

¹¹³ Cette méthode d'apprentissage et de la lecture est apparue en France dans les années 1970 par Jean FOUCAMBERT. Elle consiste à enseigner la lecture des mots sans passer par l'apprentissage automatique et oral des lettres et des syllabes.

(méthode syllabique¹¹⁴) à des pratiques synthétiques (méthode globale¹¹⁵). Les notions à acquérir sont classées par niveau de difficultés afin de faire découvrir de façon progressive les mécanismes en jeu dans l'écriture et la combinaison des lettres, la formation des mots et enfin le fonctionnement de la langue.

Pour ce qui concerne les activités de lecture et les méthodes usitées, nous suivrons les étapes suivantes :

- Repérage et reconnaissance des systèmes de lettres et de sons, ce que nous entendons par graphèmes et phonèmes avec une certaine maîtrise des règles de fonctionnement des lettres.
- Utilisation de signes linguistiques et non linguistiques en associant texte et image en vue de mettre en relation des informations apportées par l'image avec celles données par la légende.

Pour ce qui concerne les pratiques d'écriture :

Il s'agit, dans le manuel, beaucoup plus d'une découverte du code écrit. Les tâches à exécuter s'effectuent à travers une activité intitulée « Produce » et qui relèvent de l'ordre de l'observation, de la reconnaissance des relations grapho-phonologiques et de l'identification et de la combinaison des segments graphiques qui forment le mot. Ces activités varient d'un projet à un autre.

¹¹⁴ Appelée également « b.a-ba ». Cette méthode d'apprentissage et de la lecture consiste à identifier les lettres présentes dans un mot afin de pouvoir les combiner en syllabes pour former un mot. Il s'agit d'un mécanisme associatif.

¹¹⁵ Cette méthode d'apprentissage et de la lecture est apparue en France dans les années 1970 par Jean FOUCAMBERT. Elle consiste à enseigner la lecture des mots sans passer par l'apprentissage automatique et oral des lettres et des syllabes.

Troisième partie

Le discours pédagogique entre pratiques enseignantes et pratiques apprenantes

Chapitre I

**Le manuel scolaire entre
enjeux linguistiques et
représentations de l'Étranger**

De nombreux manuels scolaires algériens ont tendance à se concentrer sur l'aspect linguistique de la langue en négligeant l'aspect culturel de cette dernière. Cependant, ne devraient-ils pas s'intéresser à l'aspect culturel en prenant en considération les exigences et besoins culturels de la communauté où la langue est enseignée ? Quelle place est accordée à la composante culturelle dans les manuels scolaires en question ? De quelle manière se manifeste cette composante culturelle ?

1. Analyse du contenu socioculturel et la place de la dimension culturelle / interculturelle dans l'espace scolaire de français

La dimension culturelle est reléguée au second plan dans la conception scolaire n'arrivant pas à frayer son chemin et à trouver sa place dans les objectifs pédagogiques avancés. Tous les efforts semblent se concentrer d'abord sur la compétence linguistique au détriment de la compétence culturelle. En ce sens, les concepteurs du programme de la troisième année du cycle primaire (2011 : 03) sont suffisamment explicites à ce sujet :

« L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter / parler) et à l'écrit (lire / écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer ».

Manifestement, la classe de langue est définie comme le lieu où s'enseigne plus une technicité linguistique que la relation à l'Autre.

En effet, la prise en compte de la culture dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est indispensable non seulement pour communiquer mais parce qu'elle représente un enjeu éthique : Combattre l'ethnocentrisme, éviter les préjugés et les stéréotypes, et elle préoccupe plus que jamais les didacticiens.

Partant du principe qu'un apprentissage d'une langue étrangère signifie entrer en contact avec une nouvelle culture, il faut privilégier un moment dans un cours de langue permettant

à l'apprenant la découverte d'autres classifications et perceptions de la réalité ainsi que d'autres valeurs et modes de vie. En ce sens Denis, M¹¹⁶. (2000 : 62) stipule que :

« 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 ».

L'étude analytique du contenu du manuel scolaire de la troisième année du cycle primaire permet de faire le point sur le contenu culturel que contiennent les textes et le lexique rassemblés dans le manuel en question.

La culture véhiculée par la langue française ne se limite pas à la culture des Français ou de la France mais elle englobe également la diversité culturelle des pays francophones de l'Afrique, l'Europe, etc.

L'entrée des apprenants en contact avec le monde réel de la langue cible s'effectue dans un premier temps par l'intermédiaire du monde présenté dans les supports pédagogiques. En effet, la lecture attentive du manuel scolaire révèle qu'effectivement, la dimension culturelle de la langue cible est reléguée au second plan au détriment de la dimension linguistique de la langue. En effet, si on s'arrête un instant devant l'avant-propos intitulé « Introduction », signé par les auteurs et destiné aux utilisateurs du manuel scolaire qui sont les petits enfants, nous remarquerons que les auteurs interpellent les apprenants par l'emploi du pronom personnel « Tu » afin de les mettre au centre de leur apprentissage. En effet, ceci nous rappelle le constructivisme de PIAGET qui s'oppose au béhaviorisme qui, contrairement au constructivisme, limitait l'apprentissage à l'association stimulus-réponse et considérait le sujet-apprenant comme une boîte noire. L'approche constructiviste s'intéresse à l'activité du sujet pour se construire une représentation de la réalité qui l'entoure.

Dans l'avant-propos, les concepteurs du manuel scolaire expliquent au primo-apprenant la fonction et le contenu de son manuel et lui présentent aussi les personnages qui l'accompagnent tout au long de son apprentissage notamment : Manil, Nadia, Samir, Amina et d'autres.

¹¹⁶ Denis, M. (2000). « Former les élèves à l'interculturel ». In *Dialogues et cultures* N° 44.

Comme il a été signalé dans le guide du maître intitulé : français de la deuxième année primaire paru en 2004 / 2005, nous avons constaté que ce guide accorde une importance à l'âge des personnages qui doit être le même que celui du jeune apprenant. Ajouté à cela, ils doivent partager également les mêmes connaissances et rêves. Le même constat a été fait dans le manuel scolaire de la troisième année du cycle primaire dans lequel l'âge des compagnons de l'apprenant se rapproche de ce dernier qui est « l'apprenant » parce que nous l'avons déduit des images qui ont accompagnées ces personnages. Ainsi, la plupart des enfants qui sont des actants (19 enfants, 17 adultes) ont l'âge des apprenants de la 3^{ème} année primaire, c'est-à-dire entre neuf et dix ans. Quant aux adultes, ils sont représentés par les parents, les grands-parents, l'institutrice, le facteur, le chanteur, le sportif (coureur), le professeur de sport, la dame au volant, le policier, le marchand de fruits, le poissonnier, le marchand d'alimentation, le fleuriste et le médecin, etc.

Nous observons également qu'à aucun moment, les concepteurs du manuel en question ne favorisent implicitement l'ouverture sur le monde. Il est d'ailleurs clairement énoncé dans l'introduction du manuel que la priorité est accordée à l'aspect linguistique de la langue notamment dans le passage suivant : « Tu découvriras mieux ton école et tu trouveras des informations sur le monde qui t'entoure », nous remarquons que l'enfant demeurera ancré dans son milieu et n'en sortira pas. Autrement dit, nous resterons toujours dans la culture locale. En feuilletant le manuel scolaire de français, nous remarquons que l'enfant ne s'ouvre pas sur l'Autre. Il est enfermé dans son environnement familial.

Faut-il rappeler que le manuel de français regorge de personnages natifs mis sur le devant de la scène notamment : Amina, Nadia, Samir. Nous remarquons qu'ils portent des prénoms arabes. Souvent, les personnages font partie soit de l'univers quotidien des enfants, soit d'un univers fantaisiste ou imaginaire. Dans ce cas-là, ils relèvent du quotidien de l'apprenant. Nous retrouvons d'ailleurs ces personnages dans l'Introduction et sont désignés par les auteurs du manuel comme « les compagnons de route du jeune apprenant ». Seul le prénom Manil d'origine amérindienne se trouve parmi les compagnons du petit apprenant. Notons que beaucoup de jeunes portent ce prénom donc allons-nous le considérer comme référence culturelle ou interculturelle ? À ces personnages se joignent d'autres compagnons notamment : Amina, Nadia, Omar, Imène, Amel, Nesma, Bachir, Menza, Ryma, Dina, Nacim, Naima, Lamia, Mouna, Mounir, Soulef, Walid, Fazil, Samir, Kamel et Karima. Remarquons que les prénoms qui reviennent tout au long de l'apprentissage sont résumés dans le tableau suivant :

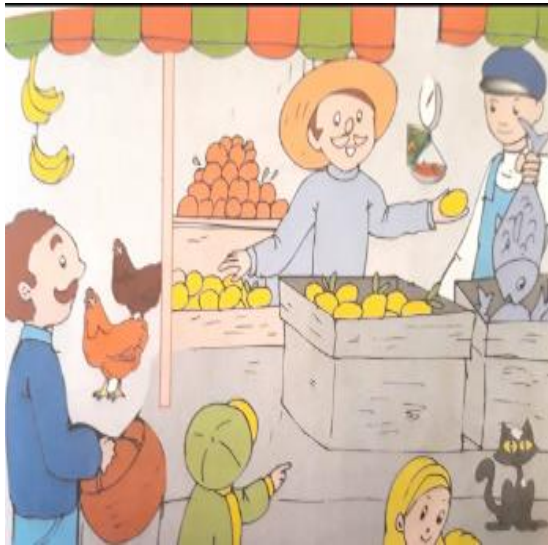
Prénoms	Nombre de fois
Nadia	04
Manil	03
Amina	03
Mouna	02
Fazil	02

Notons que ces prénoms sont spécifiques à l'anthroponymie¹¹⁷ du pays. Pourrions-nous dire que ceci semble témoigner d'une volonté manifeste d'évacuer toute référence à la culture cible ?

Même les lieux évoqués dans le manuel scolaire sont des lieux familiers par rapport au petit apprenant tels que : l'école, la maison, le marché et la rue. Ce sont les mêmes lieux qui reviennent à chaque fois tout au long de l'apprentissage.



¹¹⁷ Étude des noms de personnes.

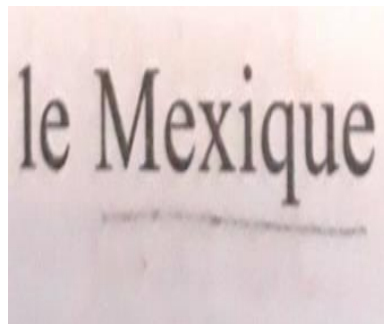
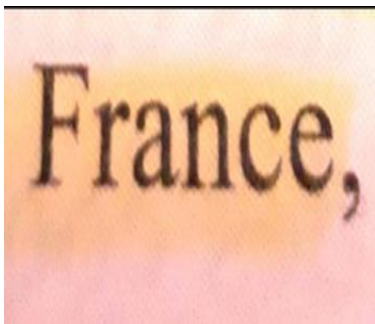


Dans le manuel scolaire, nous découvrons quelques bribes de la culture cible. En effet, après avoir fait une lecture linéaire des textes proposés dans le manuel scolaire de français de la troisième année du cycle primaire, nous avons constaté la présence d'écrivains étrangers notamment des auteurs français et belges et d'autres publiés de façon anonyme mais édités par des maisons d'édition françaises et connues notamment SEDRAP et BAYARD. Nous les avons rassemblés dans le tableau suivant :

Auteur	Ouvrage	Algérien	Francophone	Anonyme
/	« Ma nouvelle école »			X
/	« C'est mardi »			X
/	« Mes activités »			X
SEDRAP « À nous le monde » : Éditeur de manuels scolaires, d'origine toulousaine.	« En ville »		X (Français)	
/	« En voiture »			X
/	« La circulation »			X
Michel Bizet	« Les moineaux »		X (Français)	
C. Delafosse M.A. Gaudrat	« Les fruits »		X (Français)	
Le Petit Larousse	« L'oranger »		X (Français)	

/	« C'est l'heure de la toilette »			X
Rabéa Benguedih Khati	« C'est la nuit »	X		
René Gouichouxet Marc Pouyet	« Le trésor de Josig »		X (Français)	
Christian Merveille	« C'est la rentrée »		X (Belge)	
Jacques Prévert	« En sortant de l'école »		X (Français)	
Marie-Odile Taberlet	« La soupe aux légumes »		X (Français)	
Raymond Lichet	« L'éléphant se douche »		X (Français)	

D'abord les a sont multiples dans le manuel scolaire comme : Le Mexique, la France et le Sénégal, etc., en effet, le manuel scolaire fait preuve d'ouverture sur l'Autre. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, il est important de situer géographiquement le pays où l'on parle cette langue et profiter de cette occasion pour évoquer les habitudes et comportements quotidiens dans lesquels s'inscrit la communication.



Ensuite, nous remarquons la présence d'auteurs étrangers notamment français et belges contre un seul auteur algérien d'expression française (résumés dans le tableau). En effet, la représentativité des auteurs surtout français semble être significative dans le manuel, objet de notre analyse. Ils y occupent une place prépondérante en comparaison avec les auteurs algériens. Une telle représentativité nous permet de dire que ce choix des auteurs est certainement voulu et décidé par les concepteurs du manuel pour, au moins, donner aux apprenants l'occasion de connaître la langue française ainsi que les écrivains francophones en général et français en particulier sachant que nous n'avons trouvé qu'un seul écrivain belge dans le manuel scolaire contre huit écrivains français.

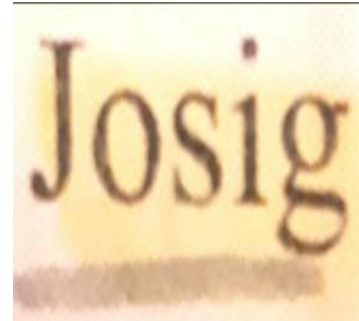
Quant aux références onomastiques, le manuel de français évoque quelques prénoms qui renvoient à la culture cible notamment : Rosa (cité 2 fois), Katia (cité 1 fois), Josig (cité 9 fois), Fouléra (cité 1 fois), Mila (1 fois), Nina (1 fois), Mimi (1 fois), etc.



Rosa



Katia,



Josig



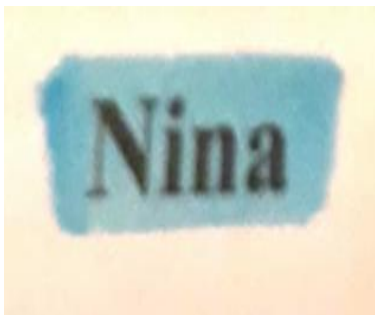
Fouléra



Mila

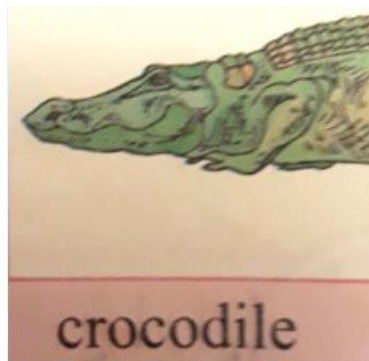
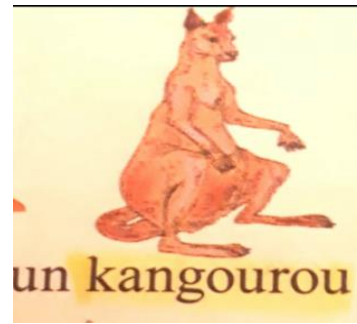


Mimi



Nina

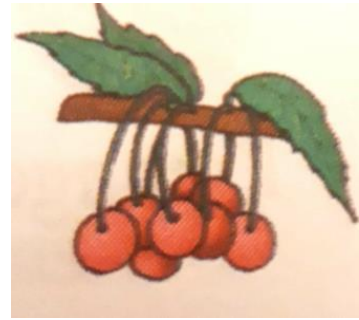
Nous remarquons également la présence de certains animaux dont l'origine est de l'Afrique du Sud, de l'Europe et du Canada comme : Le lama (2 fois), le zèbre (4 fois), le kangourou (2 fois), la panthère (1 fois), le daim (1 fois), l'ours (1 fois), le crocodile (1 fois) et le cygne (3 fois).



Dans le même manuel scolaire, nous relevons la présence de deux fruits exotiques et tropicaux qui sont la mangue (2 fois), la banane (2 fois) et la cerise (2 fois) présentes sur les pages (cf pp. 43, 47, 50, 51) sachant que la mangue est originaire des forêts d'Inde, du Pakistan et de la Birmanie, la cerise est originaire de l'Italie et la banane est originaire de l'Asie et du Sud-Est où elle est retrouvée de l'Inde à la Polynésie.



une mangue

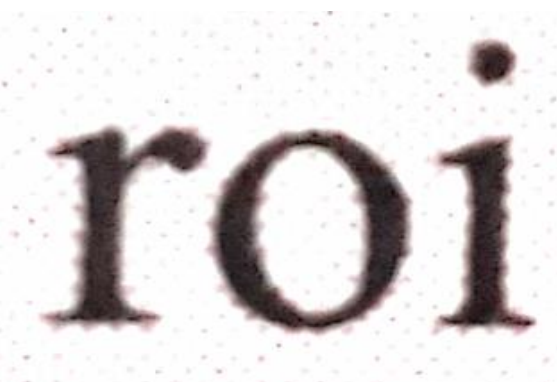


En plus de ces références, nous remarquons également la présence d'une paire de skis sachant que ce dernier se pratique généralement dans les pays nordiques et ce, depuis longtemps mais notons qu'il existe une station de ski au niveau de Chr a. Cette dernière est construite en 1911 par Gabriel Gelly mais, faut-il rappeler qu'il n'y a que les enfants qui habitent dans les environs de Blida qui connaissent ce qu'est une paire de ski et ce que veut dire skier. Par contre, tous les enfants ne savent réellement pas de quoi il s'agit. Ils ont peut-être vu  a à la télévision ou sur une bande dessinée, etc.



Nous remarquons également la présence d'un paysage des Alpes et un autre tropical, tous les deux présents sur la même page (cf. p 53). Nous avons identifié certains éléments appartenant à la culture étrangère tels : les « guirlandes » (cf. pp 44, 49) qui, dans la plus part

des cas, sont liées aux fêtes de célébration notamment, la fête de Noël dont le principe est d'accrocher ces guirlandes aux sapins afin de les décorer, ainsi que les mots « reine » (cf. p 56) et « roi » (cf. p 29) qui font référence à la culture étrangère notamment le régime monarchique.



Une autre image apparaît dans le manuel scolaire qui renvoie à une femme au volant (cf. p 26) et qui représente un emblème de la modernité pour la femme et qui relève des valeurs occidentales. Citons deux pionnières de l'automobile : La duchesse d'Uzès¹¹⁸ et Camille du Gast¹¹⁹.

¹¹⁸ Marie Adrienne Anne Victurnienne Clémentine de Rochechouart de Mortemart ; première femme française à avoir son certificat de conduite. Elle est aussi à l'origine d'une loi votée en 1907 permettant à l'épouse de disposer de son salaire.

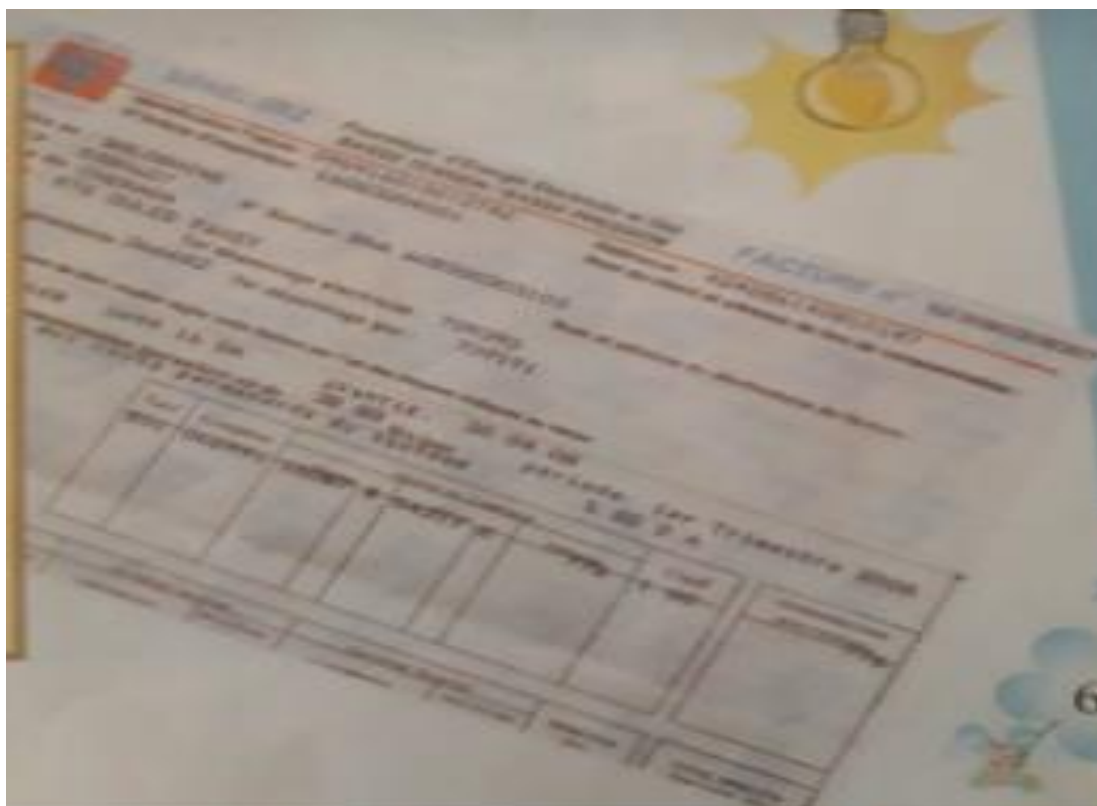
¹¹⁹ Marie Marthe Camille Desinge du Gast ; première femme française à piloter des voitures lors de courses automobiles.



En outre, dans le même manuel figurent des images d'un bateau (cf. p 10), d'une fusée (cf. pp 28, 34) et d'un globe en forme de ballons (cf. p 25) qui évoquent le voyage et l'échange entre les communautés et peuples. Cependant, pourquoi les concepteurs du manuel scolaire n'ont pas choisi d'autres images qui incitent au voyage et à l'échange notamment des images des villes comme Monaco, Marseille avec ses plages magnifiques, Paris comme la capitale de la Mode ?, etc.



Par la même occasion, nous avons relevé la présence d'un document authentique présent sur la page (cf. p 65) et ce dernier insère la société dans l'école mais qu'est-ce qu'un document authentique ? Quels sont ses finalités et objectifs ?



1.1 Les documents authentiques au service de la culture dans l'enseignement du FLE

Avant l'avènement du document authentique avec l'approche communicative, le texte littéraire a longtemps monopolisé le terrain de la didactique des langues-cultures. Mais, la mise en œuvre de l'approche communicative a provoqué des réajustements et des réaménagements pratiques dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures. Il s'agit d'amener l'apprenant à vivre des types d'échanges authentiques, c'est-à-dire des situations de communication réelles.

Lorsque nous prenons la parole, nous ne visons pas seulement à transmettre un message ou exprimer notre avis mais aussi à produire un mode d'intervention. À la fin de l'apprentissage, l'apprenant est plus ou moins capable de parler la langue visée, mais se trouve souvent bloqué dans des situations conflictuelles ou imprévues. Pour que l'apprenant acquière une compétence langagière et une compétence d'adaptation, il est important de lui enseigner des contenus issus de situations authentiques de la vie réelle comme la façon d'argumenter et de raisonner devant des natifs, etc.

Donc ce n'est qu'à partir des années 1970 que l'éclat du texte littéraire a commencé à s'atténuer. En ce sens, Maddalena, M¹²⁰. (1998 : 32) affirme :

« La conscience que la réalité présentée par un manuel ne peut être que partielle, l'élaboration d'une progression qui répond davantage aux exigences communicatives des étudiants qu'à des priorités de principe, le développement d'un apprentissage autonome, la recherche d'une certaine authenticité de la langue présentée ».

Aujourd'hui, dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, il s'agit d'un document qui, au départ, n'a pas été élaboré à des fins didactiques, nous citons à titre d'exemple : un article de presse, un extrait d'une mission de radio ou un film, une photo, une brochure ou un souvenir de vacances. Toutefois, ce type de documents devient de plus en plus fréquent dans des activités pédagogiques. Ils jouent un rôle très important parce qu'ils sont empruntés à la vie quotidienne et nous aident à travailler le plan linguistique

¹²⁰ De Carlo Maddalena, M (1998). « *L'interculturel* », Clé International, coll. Didactique des langues étrangères. Paris.

comme la grammaire, le vocabulaire, les registres de langue, etc., et l'interculturel en même temps.

C'est tout au moins le point de vue des chercheurs en didactique des langues qui lui accordent une place importante et primordiale dans les nouvelles élaborations méthodologiques pour la pratique de la classe. En effet, l'utilisation des matériaux authentiques dans l'enseignement d'une langue étrangère est recommandée car ils répondent aux besoins des apprenants et leur offrent la chance de devenir vraiment compétents dans la langue cible. Ils peuvent éveiller l'intérêt en classe de langues et faciliter l'apprentissage.

La notion de document authentique a rapidement retrouvé sa place dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues mais reste, toutefois, une notion contradictoire compte tenu de l'intérêt que lui portent les méthodologues sans pour autant qu'elle soit destinée à l'apprentissage. Les nouvelles méthodes d'enseignement privilégient les activités se basant sur l'apprenant et son apprentissage et favorisant ainsi le rôle de l'enseignant en tant que facilitateur ou acteur de la situation pédagogique.

Dans une approche communicative de l'enseignement / apprentissage des langues, la priorité est accordée aux documents authentiques de par le fait qu'ils soient conçus non pas pour illustrer l'usage d'un aspect particulier de la langue cible notamment l'aspect linguistique mais pour un objectif communicatif. Autrement dit, ce document n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives et est présenté aux apprenants tel qu'il est c'est-à-dire dans son état original sans qu'on y apporte aucune modification. Sinon, nous ne parlerons plus de documents authentiques mais de documents didactisés.

Le choix des documents authentiques a pour dessein de rapprocher l'apprenant le plus possible de la réalité socioculturelle du pays étranger puisque ces documents sont extraits de la réalité où ils sont fabriqués de façon à ce qu'ils soient conformes au réel. Nous parlerons plus exactement de documents, pour reprendre les termes de Zarate, G¹²¹. (1993 : 100), **extrascolaires**, que les didacticiens investissent pour des fins pédagogiques c'est-à-dire des documents de la vie quotidienne; qu'il s'agisse de plans d'une ville, dépliants touristiques, ou des documents d'ordre administratif; qu'il s'agisse de fiches d'inscription, formulaires

¹²¹ Zarate, G (1993). « *Représentation de l'étranger et didactique des langues* ». Éd Didier Col. CREDIF ESSAIS, Paris.

pour obtenir une carte de séjour ou encore de documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés.

À l'inverse des textes littéraires véhiculant, quelque fois, des faits fictifs, imaginaires, les documents authentiques apportent des faits réels, vrais pris directement de la réalité quotidienne des personnes originaires du pays cible (autochtones¹²²). Autrement dit, les textes authentiques représentent un support inéluctable permettant de concilier entre l'enseignement linguistique et l'enseignement culturel lors d'une séance de langue de par le fait que ces textes constituent l'un des meilleurs moyens véhiculaires de l'identité, des traditions et de la culture de l'Autre. En effet, les thèmes traités à travers les documents relèvent de la vie courante et de la communication ordinaire et ce, dans le but de préparer les apprenants à la rencontre réelle d'Autrui. Pour ce qui concerne, Heidegger¹²³ ces documents créent et développent un sentiment de « proximité de lointain » du fait qu' :

« Ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue et qu'ils montrent les situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone. Ces supports permettent donc d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation ».

Les documents authentiques mettent directement les enseignants ainsi que les apprenants en situation de découverte continue de la langue et la culture cibles. Cette découverte de la langue authentique réellement située dans un lieu, un moment ou même un groupe social ne peut s'effectuer différemment que si nous faisons recours aux documents eux-mêmes authentiques. Ces derniers sont jugés comme les meilleurs vecteurs de la culture étrangère et leur variété ainsi que leur actualisation en rendent l'utilisation motivante.

L'apprenant est considéré comme un sujet-apprenant dans son environnement et dans sa particularité culturelle décidant du choix de la méthode ainsi que du matériel à mettre en œuvre. Ainsi, selon Galisson, G¹²⁴. (1994 : 26) : « L'apprenant devenu, enfin, le centre d'un espace conçu pour lui, autour de lui ».

¹²² Se dit d'une personne originaire du pays où elle habite.

¹²³ Heidegger cité in Cuq, J-p., et GRUCA, I. (2002). Cuq, J-P., & Gruca, I. (2002), « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », P.U.G. Paris.

¹²⁴ Galisson, R (1994). « *Un espace disciplinaire pour l'enseignement / apprentissage des langues-cultures en France : État des lieux et perspective* ». In *Revue Française de Pédagogie*. N° 108, juillet – août – septembre.

Tout tourne autour de l'apprenant. Il est actif, dynamique et est auto-constructeur de son propre apprentissage. En effet, se centrer sur l'apprenant a conduit les didacticiens des langues-cultures à se réinterroger sur le matériel didactique qui serait le plus adéquat et conforme aux diversités des situations d'adaptation et d'appropriation des langues-cultures étrangères et qui favorise l'acquisition d'une compétence communicative.

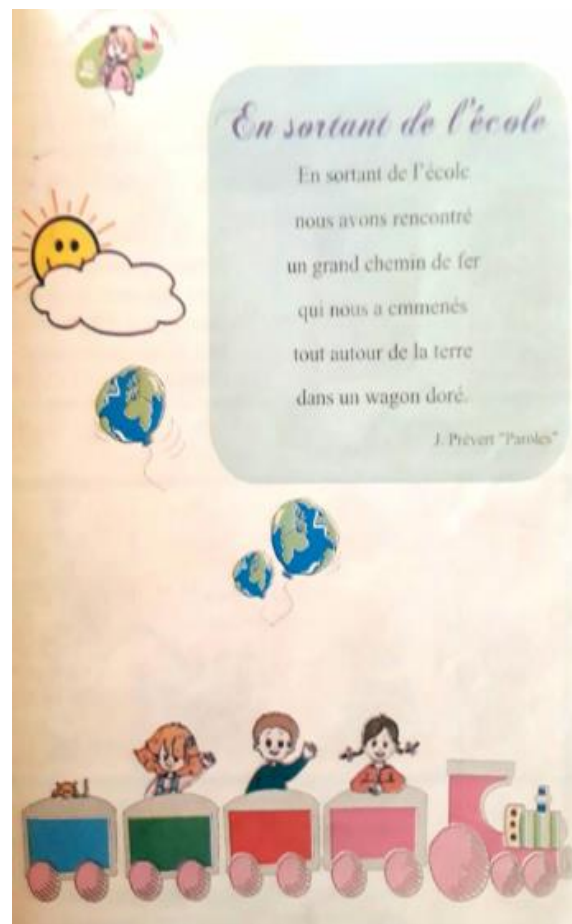
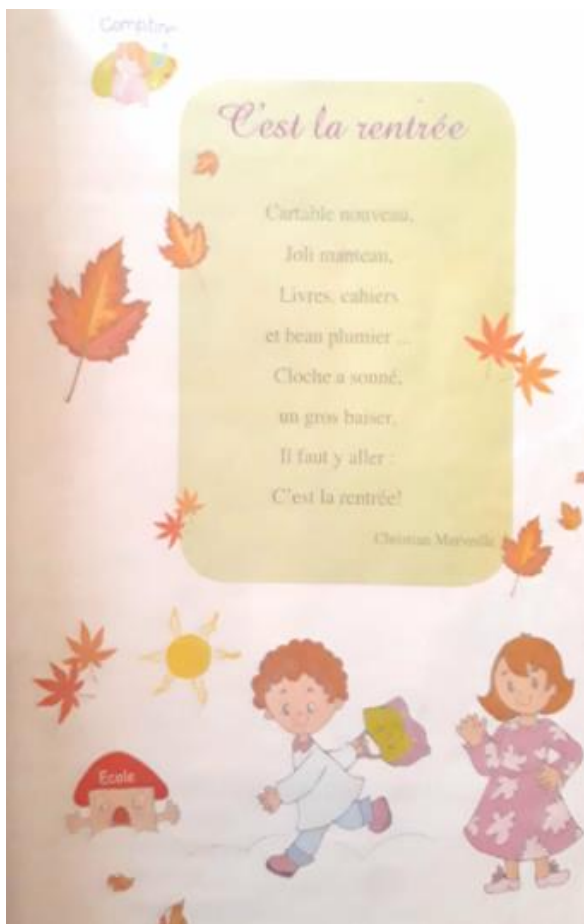
Cette variété de sujets place l'apprenant de nouveau dans le contexte culturel, social et économique de la vie française et anglaise en lui fournissant des repères et balises lui permettant de se situer vis-à-vis de ces Étrangers ainsi que leur vie quotidienne.

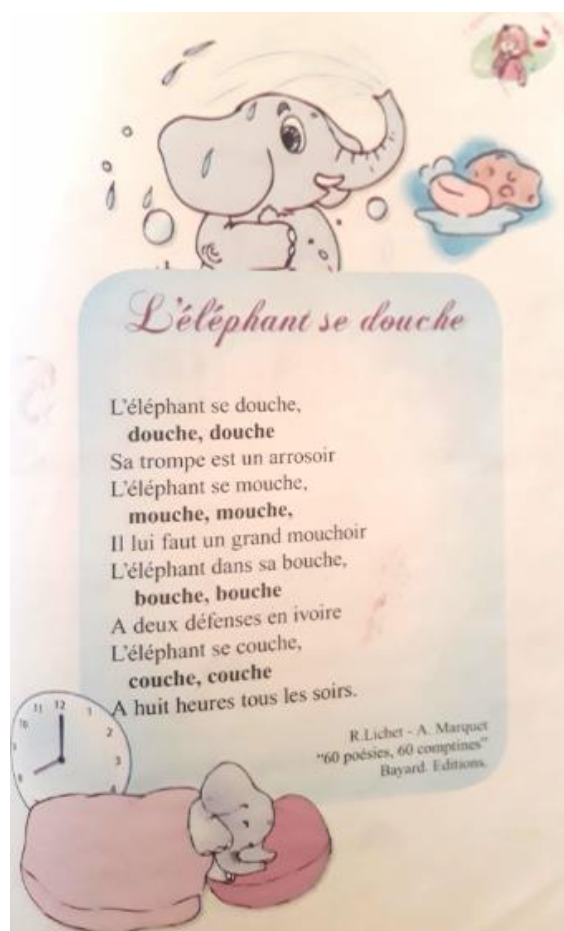
L'insertion, au début des années 70, des documents authentiques écrits, sonores ou visuels dans le domaine de la didactique des langues-cultures, a concilié, d'une part, l'apprentissage de la langue à celui de la culture et d'autre part, a permis d'enrichir les supports didactiques de l'enseignement / apprentissage de la culture. À cet effet, les documents authentiques seront considérés comme le meilleur vecteur de la compétence culturelle. À cet effet, Porcher, L¹²⁵. (1994 : 07) considère les documents authentiques comme : « des instruments indispensables pour la construction d'une compétence culturelle chez les apprenants de langue étrangère ».

L'enseignement du FLE a mis à l'écart le texte littéraire au profit du texte fabriqué puis du texte authentique qui a trouvé place avec l'avènement et l'application des méthodes communicatives et des approches audio-visuelles et audio-orales car ils présentent aux apprenants un pays francophone, son actualité, etc.

¹²⁵ Porcher, L (1994). « *L'enseignement de la civilisation* ». Revue française de pédagogie. Volume 108.

L'analyse du manuel de français nous a permis de constater que les moyens pertinents et indispensables pour faire découvrir une culture étrangère sont les suivants : Des activités de lecture, d'expressions orales sur des questions relevant d'ordre culturel, des chansons, des poèmes, etc. Nous relevons également la présence de plusieurs comptines existant dans chaque projet et se situant juste après l'atelier d'écriture. Nous en comptons quatre. Elles touchent différents thèmes notamment : La rentrée dans « C'est la rentrée », l'école dans « En sortant de l'école », la gastronomie dans « La soupe aux légumes » et en dernier lieu le bain et l'hygiène dans « L'éléphant se douche ».





Comme il a été signalé dans le guide du maître intitulé : français de la deuxième année primaire paru en 2004 / 2005, nous avons constaté que ce sont pratiquement les mêmes thèmes qui reviennent, à savoir :

« L'école forme une société qui a ses règles. L'enfant devient un élève qui connaît et applique ces règles de vie communautaire.

Les rentrées scolaires sont des moments marqués par le renouveau, par l'achat d'affaires scolaires : une féerie de couleurs et d'objets ».

Dans le manuel scolaire de la troisième année du cycle primaire, ce qui est ciblé en classe de langue c'est uniquement la maîtrise de la langue dans sa seule dimension linguistique. Quant à la dimension socioculturelle, elle est reléguée au second plan et ne figure que sous quelques bribes.

Pour préserver cette dimension interculturelle en milieu scolaire, il est recommandé de se tenir au courant du renouvellement et du développement du savoir,

pour un enrichissement fructueux des connaissances culturelles. De ce fait, les enseignants doivent acquérir un savoir-faire afin d'utiliser les thèmes du manuel scolaire à bon escient et ce, dans le but de former des apprenants tolérants, cultivés et conscients de tout ce qui se passe autour d'eux. En effet, ces derniers doivent acquérir des connaissances et informations sur ce monde et les mettre continuellement à jour dans le but d'être au cœur de cette mondialisation qui envahit le monde aujourd'hui.

2. Analyse du contenu socioculturel et la place de la dimension culturelle / interculturelle dans le manuel scolaire d'anglais

En analysant le manuel d'anglais de la première année du cycle moyen, contrairement au manuel de français qui incite les apprenants à manier seulement la langue dans ses différents compartiments sans pour autant les initier à une culture sous-jacente à l'apprentissage linguistique par les textes officiels ; nous remarquons que le manuel d'anglais initie les primo-apprenants à une autre culture notamment dans l'avant-propos rédigé par les concepteurs du manuel et destiné aux utilisateurs qui sont les primo-apprenants, s'ouvre clairement sur l'Autre notamment dans le passage suivant :

" سوف يتبين لك شيئا فشيئا إنك لا تتعلم اللغة فحسب بل سوف تستعملها لحل مشاكل في حالات متشابهة التي تواجهها في حياتك اليومية. وختاما يمكنك الجانب الثقافي من معرفة الثقافات الأخرى حتى تدرك أنها مختلفة عن بعضها دون أن يعني ذلك أن بعضها أفضل من البعض الآخر وإذا ما أجريت مقارنة بينها، وجدت أوجه تشابه وأوجه إختلاف عن ثقافتك التي تود ترسيخها، كما أنك تسعى للتفتح على الآخرين و إكتساب ثقافتهم للتوصل إلى معرفتهم و معرفة نفسك.¹²⁶ "

De ce fait, les concepteurs du manuel scolaire sont explicites sur l'indissociabilité de la langue et de sa culture et donc, la dimension culturelle / interculturelle se trouve réhabilitée dans l'apprentissage. En effet, la langue est un moyen avec lequel l'individu peut exprimer ses opinions, ses visions sur le monde et est une composante de base de la culture d'une communauté donnée. La langue est porteuse des emprunts et des valeurs culturels d'une société. Windmüller, F¹²⁷. (2011 : 23) pense qu' :

« Apprendre une langue pour elle-même n'aurait aucun sens. La langue est un moyen d'apprentissage qui tend vers autre chose : la communication avec les membres d'une culture étrangère. Mais plus que l'objectif formatif et fonctionnel, l'apprentissage d'une langue poursuit aujourd'hui,

¹²⁶ « Peu à peu, tu découvriras que tu n'apprends pas seulement une langue mais que tu vas en faire un moyen te permettant de résoudre des problèmes dans des situations similaires à celles que tu confrontes dans ta vie quotidienne. En conclusion, l'aspect culturel te permettra de connaître d'autres horizons culturels tout en sachant qu'ils sont différents les uns des autres sans aucun jugement de valeur et si tu les compares, tu relèveras des points convergents et divergents par rapport à ta propre culture que tu vas enrichir d'un côté et t'ouvrir sur les autres et ainsi te familiariser avec leur culture afin d'approfondir ta connaissance de l'Autre et de toi-même.

¹²⁷ Windmüller, F (2011). « Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle ». Ed. Belin. Paris.

et plus que dans le passé, un objectif humaniste : l'intercompréhension entre les différentes cultures ».

Donc la langue ne véhicule pas uniquement des mots. Son rôle ne se résume pas seulement à la communication et au contact mais elle fonde en majeure partie l'identité et structure également les optiques de l'individu. Autrement dit, la langue fonde l'identité individuelle et collective, elle représente un élément important pour se glisser dans le monde de l'Autre. En ce sens, Windmüller, F¹²⁸. (2001 : 23) souligne l'indissociabilité de la langue et la culture et déclare que : « langue et culture sont indéniablement liées et si nous approfondissons cette idée, force est de reconnaître qu'aucun apprenant n'apprend une langue pour en démontrer les mécanismes, mais dans le but de l'utiliser au contact de la culture étrangère ».

En parlant de cette identité, nous remarquons que le manuel de français véhicule des valeurs identitaires à travers les thématiques qui touchent que la culture nationale notamment : L'école, la maison, le marché ainsi que la plage et qui restent des lieux familiers par rapport au jeune apprenant. Prenons à titre d'exemple l'image (cf. p 15) où nous observons une maman ayant un foulard plié en bandeau autour de la tête et faisant office d'une « Kourrana », la même image.



¹²⁸ Ibid.

Nous la retrouvons à la page (cf. p 59) où nous remarquons une grand-mère avec une chemise de nuit et le même foulard sur la tête en train d'assister son petit fils qui révise.

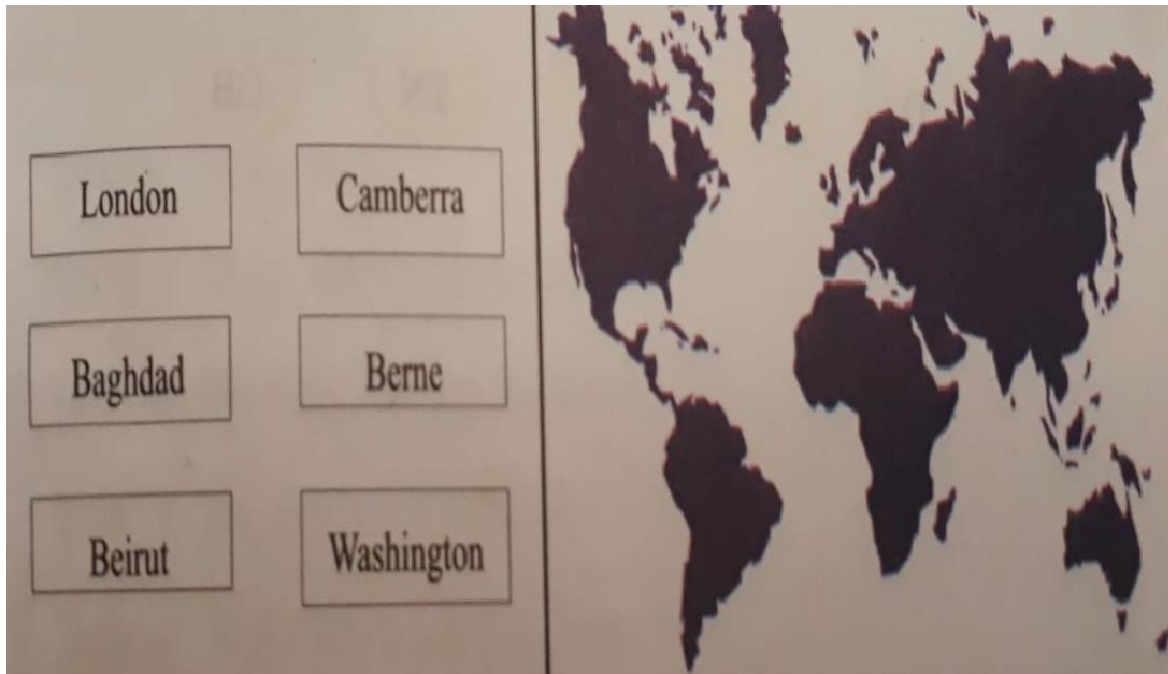


Un autre exemple à la page (cf. p15) pour appuyer notre observation, l'image très représentative de la femme algérienne, vêtue d'une gandoura et d'un foulard, qui attend son fils à la sortie de l'école.



Dans le manuel scolaire de langue anglaise, nous découvrons un certain nombre de références qui renvoient à la culture étrangère : références à la Grande Bretagne, à son Histoire, à sa géographie et à sa culture, grâce à des noms de personnages très connus et qui représentent les différents secteurs de la culture britannique, en l'occurrence des roi et reine, princes et princesses, scientifiques, etc. En effet, le manuel scolaire est considéré comme étant le meilleur représentant d'une société car il reflète sa réalité et transmet son héritage. Nous pouvons citer à titre d'exemple certaines références :

D'abord les références géographiques sont nombreuses dans le manuel scolaire comme : Londres (Angleterre), Camberra (Australie), Baghdad (Irak), Berne (Allemagne), Beirut (Liban), Washington (États-Unis).



Nous remarquons également la présence de monuments qui renvoient à plusieurs cultures notamment : Tower Bridge : Angleterre (cf. p 32), The Statue Of Liberty : États-Unis (cf. p 32), Golden Gate Bridge : États-Unis (cf. p 32), The Eiffel Tower : France (cf. p 32), Big Ben : Angleterre (cf. pp 32, 38, 96), The Taj Mahal : Inde (cf. p 32), Temples d'Athènes « temple of Athens » (cf. pp 38, 121), La Maison Blanche « White house » (cf. p 52), L'opéra de Sidney : Australie (cf. p 96), Pyramides : Égypte (cf. p 160).







De même, dans le même manuel figurent des références à la culture cible de l'apprenant comme le nom de certaines villes : Oum El Bouaghi, Tlemcen, Blida, Adrar, Tizi Ouzou, Chlef, Djelfa, Tiaret, Tamanrasset, Biskra, Laghouat, Sétif.

OUM EL BOUAGHI	TLEMCEN	BLIDA	ADRAR
TIZI OUZOU	CHLEF	DJELFA	TIARET
TAMANRASSET	BISKRA	LAGHOUAT	SETIF

En effet, le manuel scolaire fait preuve d'ouverture sur le monde, sur l'Autre. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, il est important de situer géographiquement le pays où nous parlons cette langue et profiter pour évoquer les habitudes et comportements quotidiens dans lesquels s'inscrit la communication.

Ensuite, nous trouvons des références littéraires et artistiques. En effet, le manuel intègre un projet entier intitulé « Inventions and Discoveries » et qui touche les inventions faites par de grands scientifiques très connus et de nationalités diverses comme : Edward Jenner (scientifique et médecin anglais) (cf. p 128), Pierre et Marie Curie (physiciens français) (cf. p 128), Louis Pasteur (scientifique, chimiste et physicien de formation français) (cf. p 128), Alexander Fleming (médecin, biologiste et pharmacologue britannique) (cf. p 128), Albert Calmette (médecin et bactériologiste militaire français) (cf. p 128), Bill Gates (informaticien et entrepreneur américain) (cf. p 129), Godfrey Hounsfield (ingénieur britannique) (cf. p 129), Johannes Gutenberg (imprimeur allemand) (cf. p 129), Robert Boyle (physicien et chimiste irlandais) (cf. p 129), Alexander Bell (scientifique, ingénieur et inventeur scotto-canadien naturalisé Américain) (cf. p 130), Ibn Sina (philosophe et médecin médiéval persan) (cf. p 130), Thomas Edison (inventeur, scientifique et industriel américain) (cf. p 129).



Edward Jenner /
cow-pox / 1796



Pierre and Marie Curie
radium / 1898



Louis Pasteur /
rabies / 1885



Albert Calmette
BCG / 1921

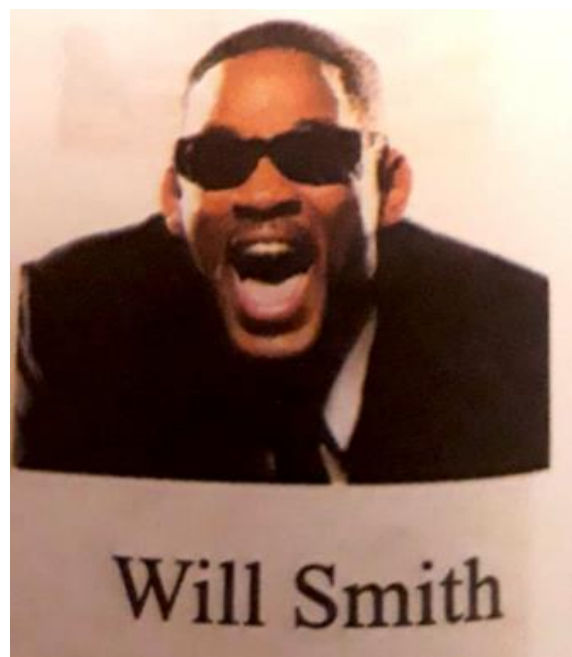
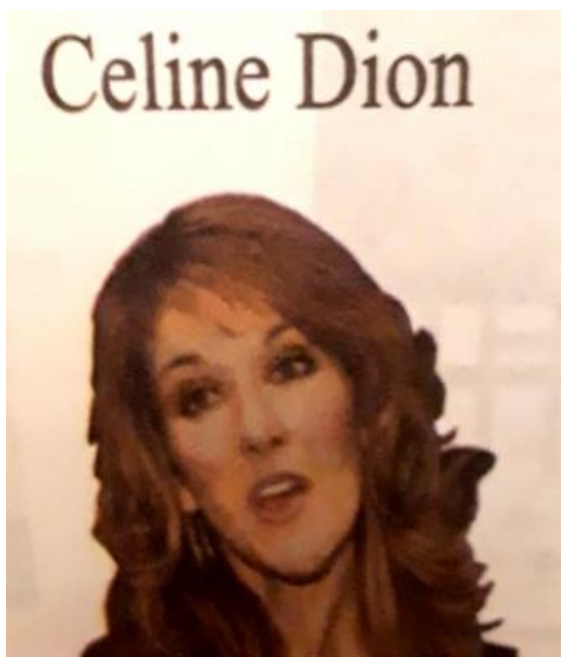


Alexander Fleming /
penicillin / 1928



G.Hounsfield
Ferdinand II de Médicis
(Grand Duc de Toscane)
Gutenberg
Robert Boyle

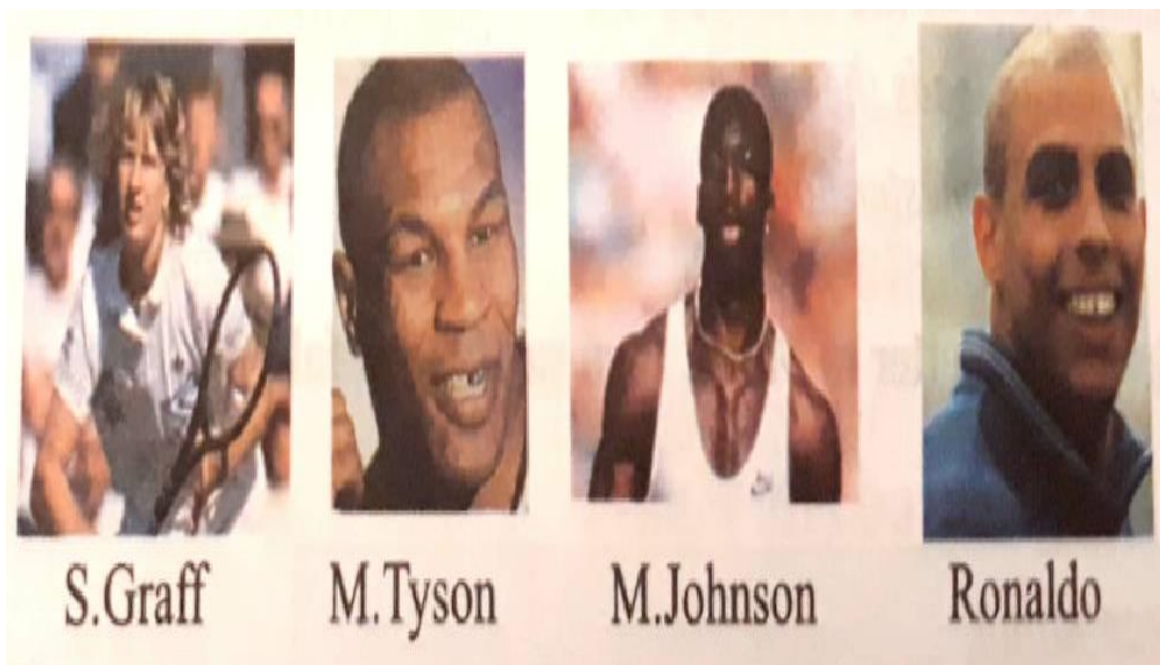
Nous retrouvons également une chanteuse et un acteur de renommée mondiale tels que : La chanteuse canadienne Céline Dion et l'acteur américain Will Smith présents sur la même page (cf. p 52).



Par contre, face à cela, apparaissent deux photos d'un chanteur et de deux acteurs de la télévision algérienne qui sont : Mami, Beyouna et Hazim présents sur la page (cf. p 52).



Dans les mêmes références, nous retrouvons des joueurs comme : Steffi Graf (joueuse de tennis allemande) (cf. p 66), Mike Tyson (boxeur américain) (cf. p 66), Michael Johnson (athlète américain) (cf. p 66), Ronaldo (joueur de foot brésilien) (cf. p 66) et Zidane (footballeur international français devenu entraîneur) (cf. P 66).



S'ajoute à cela des noms de stades très connus ainsi que des équipes connues à l'échelle internationale notamment : Stade de Wembley : Angleterre (cf. p 65), Stade de France : France (cf. p 65), Stade olympique : Angleterre (cf. p 65), Stade Arena : Pays-Bas (cf. p 65). Comme équipes, nous citerons : Manchester / Liverpool, PSG / OM, Bayern Munich / Borussia, Ajax. Amsterdam / PSV. Eindhoven citées à la page (cf. p 65).





Quant aux références à la culture locale, elles se manifestent par la présence d'anciens joueurs comme Zineddine Zidane qui est un footballeur d'origine algérienne présent sur deux pages (cf. pp. 52, 66) et le commentateur de foot d'origine algérienne Hafid Derradji (cf. p 52). En effet, le succès planétaire de *Zineddine Zidane* a fait de lui un médiateur culturel qui relie, dans une même représentation, des générations entières de différents horizons et de différentes cultures. Il a su représenter aussi bien la culture algérienne que la culture française.



Quant aux références politiques, le manuel évoque le régime politique britannique. Il y figure les noms de la famille royale (cf. p 34) comme la princesse Anne Elizabeth Alice Louise¹²⁹, la reine Elisabeth II¹³⁰, le duc Philip Mountbatten¹³¹ ainsi que les princes Charles¹³², Henry¹³³ et William¹³⁴. Dans les mêmes références, nous retrouvons une personnalité connue également qui est Ferdinand II de Médicis et qui est le Grand-duc de Toscane¹³⁵ italien (cf. p 129).



¹²⁹ Membre de la famille royale britannique. Elle occupe la treizième place dans l'ordre de succession au trône britannique. Elle est la présidente du Comité olympique britannique et membre du Comité international olympique.

¹³⁰ Reine de Grande-Bretagne et chef du Commonwealth depuis 1952.

¹³¹ Duc d'Edimbourg. Né prince Philippe de Grèce et de Danemark.

¹³² Membre de la famille royale britannique. Il est prince de Galles.

¹³³ Membre de la famille royale britannique au titre de prince. Il est appelé prince Harry et est duc de Sussex.

¹³⁴ Membre de la famille royale britannique au titre de prince. Il est duc de Cambridge.

¹³⁵ Région de l'Italie centrale.

2. Ferdinand II de Médicis (Grand Duc de Toscane)

Résumons toutes les références antérieurement citées dans le tableau suivant :

Cinéma	Chant	Sport	Sciences	Découvertes	Monarchie (politique)
Will Smith	Céline Dion	Steffi Graf	Edward Jenner	Pierre et Marie Curie (découverte de la radioactivité).	Princesse Anne Elizabeth Alice Louise
		Mike Tyson	Alexander Fleming	Louis Pasteur (découverte du vaccin contre la rage).	la reine Elisabeth II
		Michael Johnson	Johannes Gutenberg (invention des caractères métalliques mobiles).	Albert Calmette (découverte du vaccin contre la tuberculose).	le duc Philip Mountbatten
		Ronaldo	Robert Boyle	Godfrey Housfield (conception du premier scanographe « scanner médical »).	Le prince Charles

			Ibn Sina	Alexander Graham Bell (invention du téléphone).	Le prince Henry
				Thomas Edison (invention de l'ampoule électrique et la phonographie).	Le prince William
					Ferdinand II de médicis

Nous remarquons que les concepteurs du manuel scolaire d'anglais vont loin dans la promotion de la langue anglaise en touchant plusieurs domaines à savoir le cinéma, le chant, le sport, la politique, la science, les découvertes et la monarchie. Ils n'ont pas ignoré la langue nationale par la présence de certaines figures connues en Algérie notamment le commentateur de foot algérien Hafid Derradji, le footballeur algérien Zinedine Zidane, etc., au détriment de la langue étudiée. En effet, le manuel scolaire d'anglais présente un éventail de cultures présentées sur le même piédestal.

Nous relevons également la présence de différentes monnaies et drapeaux représentant différents pays. Dans la monnaie, nous citons le pound de la Grande Bretagne (cf. pp 34, 50), le dollar américain (cf. pp. 34, 50), le dirhem marocain (cf. p 34), le yen japonais (cf. p 34), l'euro allemand (cf. pp. 34, 50).



Great Britain

Z

USA



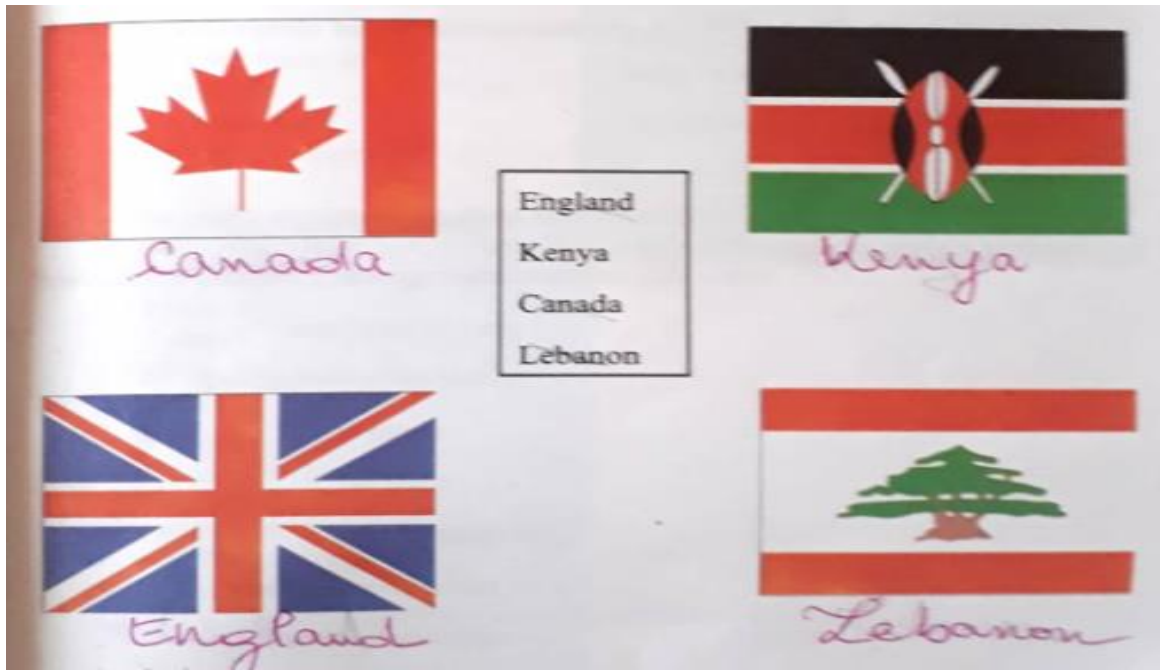
Japan



Morocco

50
50
50

Dans les drapeaux présents à la page 35, nous citons le drapeau du Canada, le drapeau de l'Angleterre, le drapeau du Kenya et le drapeau du Liban.



Par ailleurs, le manuel de l'anglais n'a pas omis la culture de la langue officielle du pays et donc la culture locale se manifeste par la présence d'une image représentant le dinar algérien aux pages (cf. pp. 34, 50).





À travers le manuel scolaire, nous identifions également comme composantes culturelles de la langue cible les éléments se rapportant aux fêtes notamment la fête de Noël¹³⁶ et d'Halloween¹³⁷ par la présence d'une image représentant un père Noël descendu

¹³⁶ Fête d'origine romaine célébrée chaque année, majoritairement dans la nuit du 24 au 25 décembre ainsi que le 25 toute la journée.

¹³⁷ Fête celtique d'origine irlandaise : Le nouvel an Celtique. Le calendrier celtique ne se terminait pas le 31 décembre mais le 31 octobre et cette dernière nuit de l'année était la nuit du dieu de la mort (Smain ou Samhain).

d'une cheminée et sur la même page, figure une autre image de deux hommes en train de déguiser un autre en monstre (cf. p 56).



Toujours dans les mêmes références figurent une image d'une carte de vœux avec écrit dessus « Happy New Year »¹³⁸ (cf. p 56) et d'une table d'un grand festin sur une autre page (cf. p 101).

¹³⁸ Interjection dont la traduction française est « bonne année ».



Une autre image d'une tenue écossaise apparaît dans le manuel scolaire à la page (cf. 75).



En revanche, une image de deux garçons et une fille jouant avec des ballons apparaît dans le même manuel scolaire et représentant « l'Eid El fitr¹³⁹ » à la page (cf. p 56).

¹³⁹ Fête musulmane marquant la rupture du jeûne du mois de ramadhan. Elle est célébrée le premier jour du mois de Chawwal.



En effet, l'enseignant de FLE devrait accorder aux apprenants la chance de réfléchir et d'établir la différence entre deux univers linguistiques et découvrir ainsi deux univers culturels ; leur culture et la culture de l'Autre. Il peut également renseigner sur la culture étrangère, à savoir la culture francophone en général et la culture française en particulier comme les fêtes religieuses, les vacances des Français, etc. En ce sens, nous inviterons les apprenants à établir un pont entre leur langue / culture et la langue / culture cibles.

De plus, nous relevons des références gastronomiques. Une question nous interpelle : Comment la gastronomie peut-elle prendre en compte ce processus d'évolution mais surtout de créolisation ?

C'est Édouard Glissant Martiniquais¹⁴⁰, célèbre inventeur des concepts d' « antillanité » et de « créolisation » et de « tout-monde », qui a mis en relation les notions d'interculturalité et de créolisation. Qu'est-ce que la créolisation ? C'est un concept difficile à définir.

¹⁴⁰ Écrivain, poète et philosophe français.

Il a été défini par Glissant¹⁴¹ dans les années soixante, soixante-dix comme :
« Une ouverture sur le monde », selon lui :

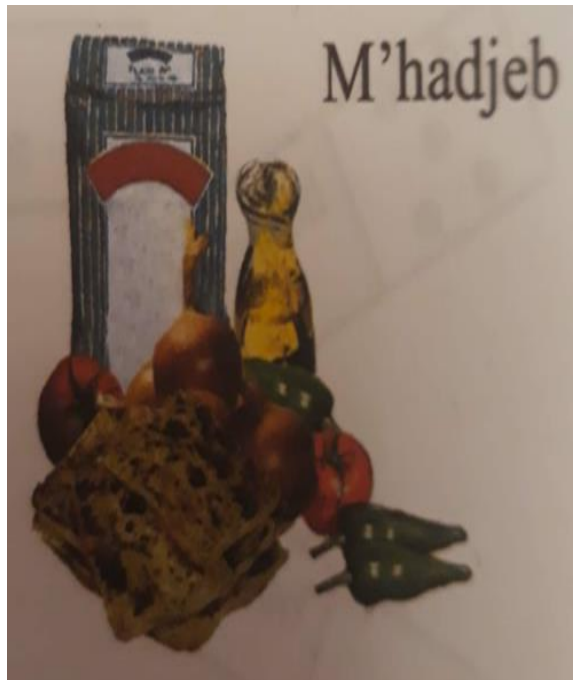
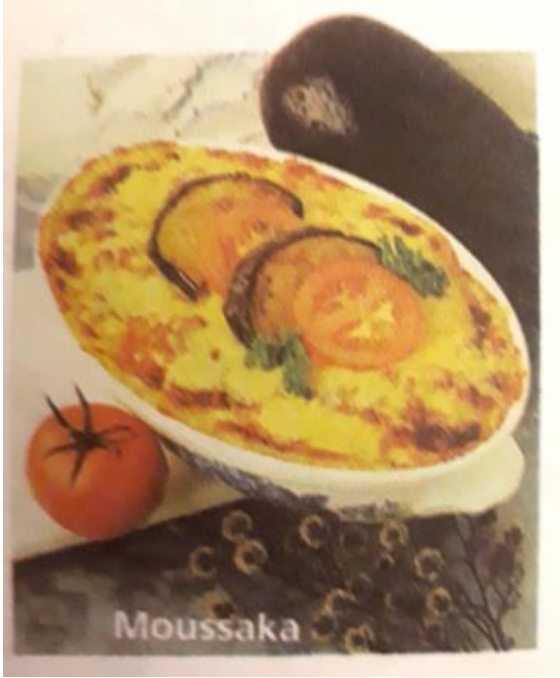
« La créolisation est la mise en contact de plusieurs cultures ou du moins de plusieurs éléments de cultures distinctes dans un endroit du monde, avec pour résultante une donnée nouvelle, totalement imprévisible par rapport à la somme ou à la simple synthèse de ces éléments ».

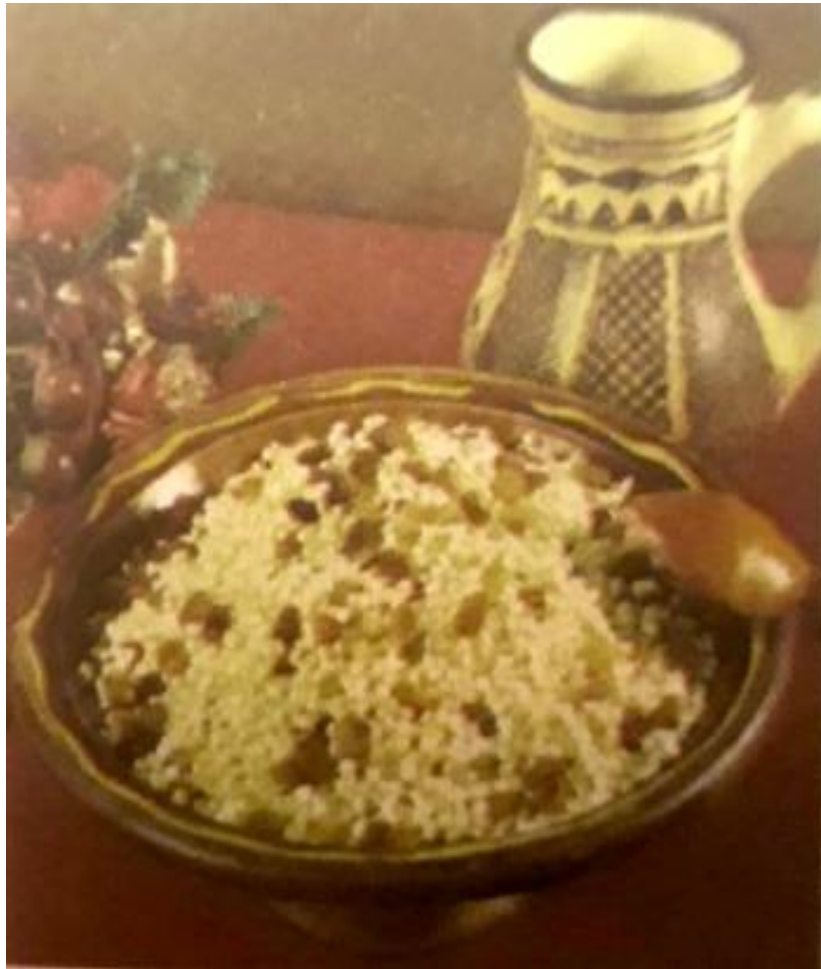
En effet, la notion d'interculturalité a attiré l'attention à la fois des sociologues, des psychologues, des professeurs de l'éducation, des universitaires et des philosophes. L'interculturalité fait également appel à des notions de diversité des cultures et d'origines et aujourd'hui, la diversité culturelle dans la gastronomie algérienne, anglaise et française est une réalité qu'on ne peut occulter. Après une lecture analytique du manuel d'anglais, nous remarquons la présence de plusieurs cultures à travers la gastronomie. Il y figure une gastronomie certes algérienne qui est présente et qui a une belle assise mais nous retrouvons également une gastronomie diversifiée d'origine grecque, mexicaine, indienne, écossaise, italienne et libanaise. Nous parlerons donc d'un métissage alimentaire. En effet, le manuel scolaire d'anglais représente un véritable melting-pot¹⁴² dans le sens où il regroupe différentes cultures qui sont juxtaposées et mises sur le même piédestal.

Nous y trouvons des différents plats de différents pays réunis la moussaka d'origine grecque présente sur deux pages (cf. p 101), le tacos d'origine mexicaine, le chicken curry d'origine indienne, la tortilla d'origine mexicaine, le haggis d'origine écossaise, le ravioli d'origine italienne, la crêpe d'origine française ou encore le hamburger d'origine américaine et enfin le taboule d'origine libanaise tandis que la culture locale se présente à travers certains plats célèbres dans toutes les régions d'Algérie notamment le couscous (cf. p 101), le bourek et le m'hadjeb présents sur la même page (cf. p 115).

¹⁴¹ Glissant, E. (2008) « *Une pensée archipélique* ». Disponible sur le lien : <http://www.edouardglissant.fr/creolisation.html>. (Consulté le : 30 - 11 - 2018 à 15 h) .

¹⁴² Assimilation de populations immigrées de différents horizons dans une société homogène.

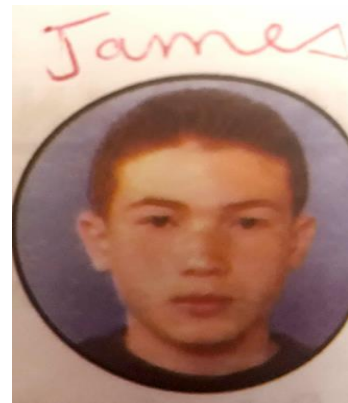
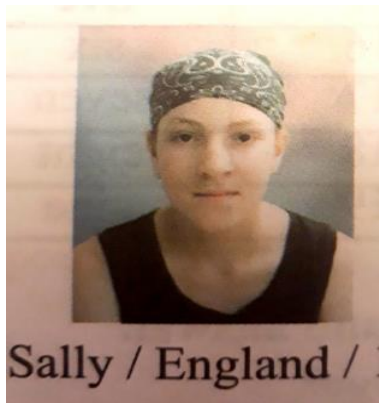




La nourriture et l'art culinaire dans leur ensemble sont l'expression culturelle du peuple auquel ils appartiennent, c'est un langage qui est exprimé à travers des ingrédients typiques, des méthodes et des techniques de préparation, de consommation et du partage des repas préparés. La nourriture devient ainsi une méthode d'analyse et de connaissance de la société, de la culture et des institutions, des croyances religieuses, des statuts sociaux, des attitudes personnelles et collectives d'un peuple et de son identité.

Enfin, nous identifions des références qui relèvent de l'onomastique ¹⁴³ ainsi que leurs origines et se déclinent comme suit : Sally : Anglaise, Olga : Russe, Aminata : Nigérienne, James : Irlandais, Wang : Chinois, Michel : Français, Steve : Américain, Eva : Suédoise, Sana : Égyptienne, Ivan : Polonais, Indira : Indienne, Lynda : Australienne, Yanis : Grecque, Marco : Italien et Pedro : Mexicain.

¹⁴³ Étude des noms propres.



En revanche, d'autres prénoms d'origine algérienne apparaissent dans le même manuel scolaire comme : Sami et Rym. Faut-il rappeler que l'onomastique est une clé porteuse de toute identité, qu'elle soit culturelle ou individuelle car chaque nom représente une culture mondiale quelconque comme l'on aperçoit dans le manuel scolaire d'anglais. Rappelons que les prénoms comme : Sami et Rym qui représentent la culture arabo-musulmane quant à Michel, James représentent plutôt la culture chrétiano-européenne.



En effet, le choix des prénoms des personnages du manuel est certainement voulu et décidé par les concepteurs du manuel car les prénoms et leur symbolique sont porteurs d'une culture et d'une identité.

Nous remarquons la présence d'autres références en relation avec la nature et les paysages notamment une image d'une maison en pleine campagne (cf. 81). Sur la même page (cf. 81), nous trouvons une image du Sahara algérien ainsi qu'une autre image (cf. 75) de Touaregs du Sahara algérien sur des chameaux en plein désert.





À cela se joignent d'autres références qui se présentent dans les images d'un globe et d'un ordinateur sur la même page (cf. 38) qui évoquent le voyage et l'échange entre les communautés et peuples.



CHAPITRE II

**Questionnaire à l'intention
des enseignants portant
sur la présence
de la dimension culturelle /
interculturelle dans les
manuels scolaires destinés
à des primo-apprenants**

L'enseignement des langues étrangères ne peut se faire sans un contexte de contacts entre plusieurs cultures (au moins deux). De là, la nécessité de prendre en considération la dimension interculturelle a vu le jour de l'accroissement des échanges entre les peuples, de l'envie d'une certaine conciliation voire union entre l'aspect linguistique et l'aspect culturel. En effet, le manuel scolaire constitue un outil important dans la mesure où il contient des supports pouvant éventuellement faciliter le développement de la compétence culturelle voire interculturelle.

1. Préparation de l'enquête

Afin de vérifier la présence de la dimension culturelle / interculturelle dans les manuels scolaires destinés à des primo-apprenants en langue française et en langue anglaise, nous avons soumis, aux enseignants enquêtés, un ensemble de questions relatives à leur perception personnelle de cette dimension interculturelle ainsi que sa pratique en classe.

1.1 Les sujets enquêtés

Nos questionnaires ont été remis à un échantillon d'enseignants de langue française de l'enseignement primaire et de langue anglaise de l'enseignement moyen. Nous avons recueilli 20 questionnaires.

1.2 Caractéristiques des sujets enquêtés

Il nous a paru important de collecter des informations sur les enseignants enquêtés afin de nous imprégner de la réalité du terrain en prenant attache avec la direction de l'éducation de la wilaya de Sidi Bel-Abbés dans le but de déterminer le niveau de qualification des enseignants exerçant au sein de l'école primaire et du collège.

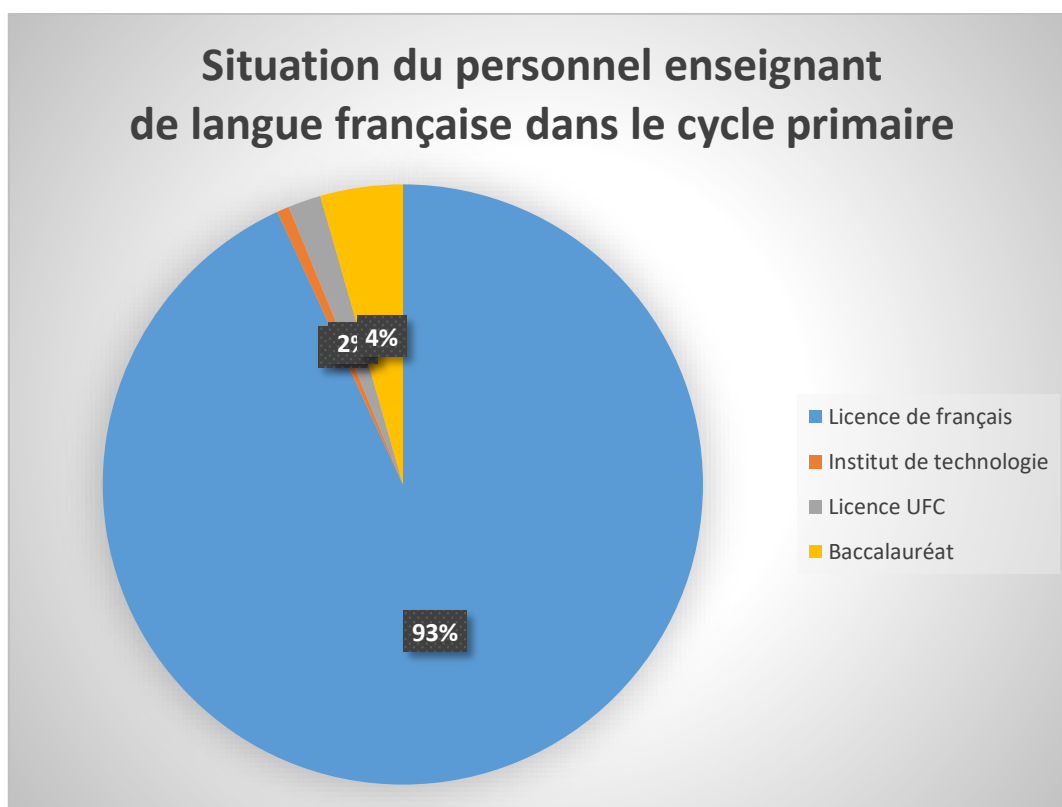
1.2.1 Le niveau de qualification

Ci-dessous, nous présentons un tableau qui montre la répartition en fonction des diplômes de ces enseignants.

Situation du personnel enseignant de langue française dans le cycle primaire dans la wilaya de Sidi Bel-Abbés.

Niveau de qualification	Total	Pourcentage
Licence de français	419	93.11 %
Institut de technologie	03	0.66 %
Licence UFC	08	1.77 %
Baccalauréat	20	4.44 %
Total	450	

Cette situation numérique a été arrêtée au 15 décembre 2019



Les chiffres que nous avons récupérés auprès de la direction de l'Éducation nationale s'élèvent à 419 enseignants ce qui révèle un taux de 93 % du personnel enseignant & qui est titulaire d'une licence de français ce qui correspond au niveau exigé à l'heure actuelle;

ce sont la plupart des personnes recrutées ces dernières années. Par contre, il y a une dizaine d'années de cela, les techniciens supérieurs et les personnes dotées du diplôme d'ingénieur pouvaient être recrutés.

Actuellement, 03 enseignants seulement sur les 450 sont recrutés avec le diplôme d'Institut de technologie.

08 enseignants bacheliers et recrutés ont pu suivre une formation continue au sein de l'Université de la formation continue (UFC) pour l'obtention d'une licence de français.

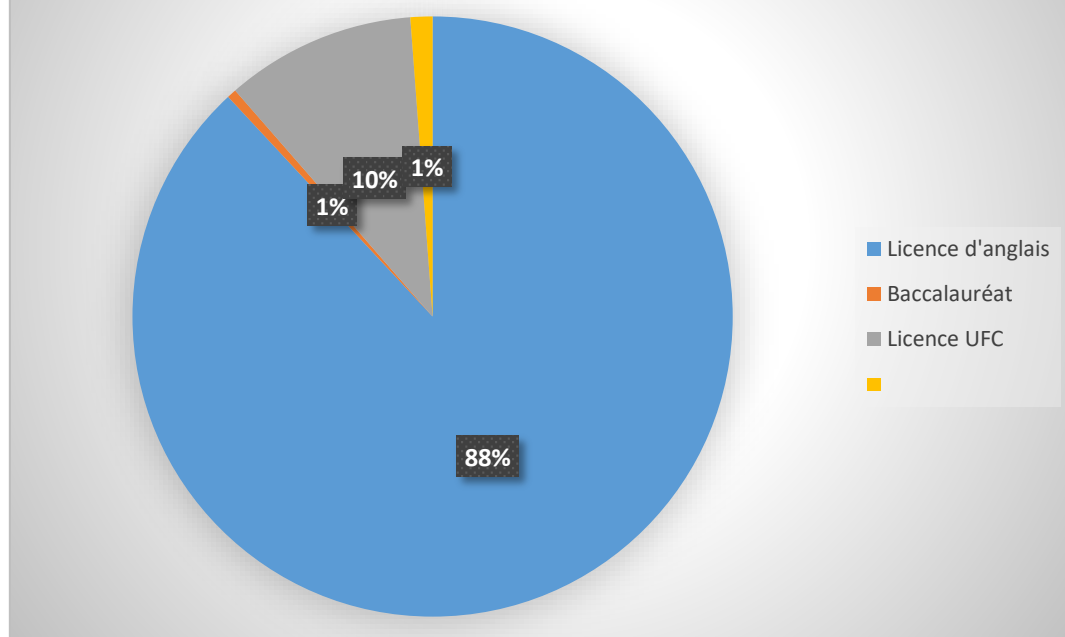
Signalons que sur les 450 enseignants recrutés, 20 enseignants sont recrutés uniquement avec le diplôme du baccalauréat.

Situation du personnel enseignant de langue anglaise dans le cycle moyen dans la wilaya de Sidi Bel-Abbés.

Niveau de qualification	Total	Pourcentage
Licence d'anglais	344	89.11 %
Baccalauréat	02	0.51 %
Licence UFC	40	10.36 %
Total	386	

Cette situation numérique a été arrêtée au 15 décembre 2019

Situation du personnel enseignant de langue anglaise dans le cycle moyen



En ce qui concerne l'anglais, les chiffres communiqués par la direction de l'Éducation nationale nous permettent de constater que le taux des enseignants titulaires d'une licence d'anglais s'élève à plus de 89 %. Face à cela, notons que 40 enseignants bacheliers et déjà sur le poste ont suivi la formation continue leur permettant d'obtenir le diplôme de licence de français.

Faut-il rappeler que sur les 386 enseignants recrutés, seulement 02 enseignants sont recrutés avec le baccalauréat.

2. Le questionnaire

Faut-il rappeler que la rédaction du questionnaire prend en considération le souci d'aller au plus simple et au plus précis et ce, afin de faciliter la compréhension de la question et l'expression de la réponse. En outre, nous avons voulu éviter les digressions et limiter les critiques non constructives.

L'analyse du questionnaire nous a permis de faire les premiers constats et de voir la situation qui prévaut sur le terrain.

Les questionnaires que nous avons conçus se présentent sous la forme suivante :

Questionnaire destiné aux enseignants de la langue française

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue française de la troisième année du cycle primaire en contexte algérien.

Age :

Sexe :

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue française et de la culture qu'elle véhicule ?

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme de français ?

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

Question 15 : Auriez-vous aimé qu'il y ait une rubrique réservée à l'enseignement de la culture ?

Questionnaire destiné aux enseignants de la langue anglaise

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue anglaise de la première année du cycle moyen en contexte algérien.

Age :

Sexe :

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue anglaise et de la culture qu'elle véhicule ?

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme d'anglais ?

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

3. Analyse des réponses des enseignants de langue française et de langue anglaise

Le dépouillement du questionnaire et l'analyse des réponses des enseignants nous permettent de faire les commentaires suivants pour chacune des questions de notre enquête :

Question 1

Exercez-vous dans une zone rurale ? *oui* *non*

Exercez-vous dans une zone urbaine ? *oui* *non*

Sur les 10 enseignants ayant répondu au questionnaire, 5 enseignants exercent en zone urbaine soit 50 % et 5 viennent des zones rurales soit 50 % .

Tandis que sur les 10 enseignants d'anglais ayant participé à l'enquête, 9 enseignants soit 90 % enseignent dans une zone urbaine et 10 % seulement c'est-à-dire 1 enseignant pratique dans une zone rurale.

Question 2

Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

Cette question n'est pas anodine. Sur les 10 réponses, nous n'avons pas été surpris de constater qu'aucun enseignant questionné ne faisait état d'un effectif inférieur à 30 apprenants. Les réponses varient entre « 35, 32, 34, 30, 31, 38 ».

Cependant, les enseignants d'anglais questionnés ont donné des chiffres diversifiés variant entre « 35, 36, 38, 40, 42, 34, 36, 37 et 25 ». Faut-il rappeler que le chiffre 21 correspond aux apprenants étudiant dans une zone rurale.

La question qui se pose est : Comment peut-on nous centrer sur l'apprenant avec un tel effectif sachant que l'approche par compétence¹⁴⁴, actuellement mise en exécution, favorise la centration sur l'apprenant qui doit être mis au cœur de son apprentissage.

Question 3

Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

Sur les 10 enseignants questionnés, 7 enseignants (soit 70 %) parlent trois langues notamment : l'arabe, le français et l'anglais. 3 enseignants seulement (soit 30 %) parlent deux langues à savoir l'arabe et le français.

En ce qui concerne les enseignants d'anglais, 9 enseignants (soit 90 %) parlent trois langues et l'enseignant restant (soit 10 %) parle uniquement deux langues à savoir l'arabe et l'anglais.

Question 4

Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

Sur les 10 enseignants de langue française interrogés, 4 enseignants soit 40 % stipulent que les apprenants préfèrent le français face à 6 enseignants soit 60 % qui déclarent que les apprenants ont une préférence pour l'arabe.

Cependant, 1 enseignant de langue anglaise (soit 10 %) déclare que les apprenants préfèrent l'arabe et 9 enseignants restant (soit 90 %) déclarent que les apprenants ont une préférence pour l'anglais. Un seul enseignant a ajouté que les apprenants préfèrent également le français.

Rappelons que l'Algérie est une société plurilingue par la présence de plusieurs langues sur son territoire.

Le français, en Algérie, est employé dans plusieurs sphères. Faut-il rappeler que la langue française est omniprésente dans un grand nombre d'institutions administratives

¹⁴⁴ Notion développée au début des années 90 et qui vise à construire l'enseignement sur la base des savoir-faire évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes.

notamment celles des secteurs économiques et bancaires. En effet, le français représente la langue du travail dans plusieurs secteurs. De plus, cette langue est présente dans le quotidien des Algériens qui l'introduisent dans leur communication.

En ce qui concerne la sphère arabophone, elle est plus étendue par le nombre de locuteurs mais aussi par l'espace qu'elle occupe. Nous y retrouvons plusieurs variétés notamment l'arabe classique (standard) communément appelé el fus'ha. C'est une langue éloquente, devenue au fil des années, synonyme du registre le plus normé de la langue arabe, le plus proche du modèle parfait que représentent les textes coraniques. Ensuite, vient l'arabe dialectal qui se distribue dans tout le pays en variantes locales et régionales.

La question qui se pose est : Pourquoi la majorité des apprenants préfère l'arabe ? Quelles représentations se font-ils de cette langue d'abord et ensuite de la langue française ?

Question 5

Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

Les réponses des enseignants de langue française ayant répondu par l'arabe convergent vers la même idée que : « L'arabe est une langue sacrée et que c'est la langue du coran », « la langue de tous les jours », « la langue naturelle et maternelle » et « qu'ils trouvent facile » car « ils sont à l'aise avec cette langue ». Une réponse d'une enseignante a attiré notre attention car elle a dit que ses apprenants voient en la langue française : « La langue de nos ennemis » et que ces derniers « répondent en arabe et n'essayent même de répondre en français ».

En revanche, les enseignants restants et ayant répondu : « Le français » stipulent que les apprenants voient en la langue française : « Une langue familiale, classique et plus maîtrisée dans la société et la technologie d'aujourd'hui », « pour eux, le français est une langue prestigieuse », « langue de la mondialisation, langue à la mode, langue de la civilisation et du savoir », « la langue à la mode et la langue des études ».

À partir des réponses collectées, nous ne pouvons ignorer cette concurrence qui existe entre les deux langues ; l'arabe et le français et donc la culture locale (algérienne) et la culture cible (francophone). Le paysage linguistique algérien est très complexe en vue de la coprésence de plusieurs langues à statuts officiels et non officiels usées par la majorité des sujets parlants. Évidemment l'Algérie se caractérise

par un contexte de plurilinguisme social : L'arabe classique dont l'usage est officiel, le français pour ce qui concerne l'enseignement scientifique, l'arabe dialectal dont l'utilité est majoritaire et enfin le tamazigh. Ajoutons également la langue anglaise qui est une langue étrangère en Algérie.

4 enseignants sur les 10 enseignants d'anglais interrogés soit 40 % convergent vers la même idée c'est-à-dire la langue anglaise permet d'accéder à la communication et déclarent : « Cette langue permet de communiquer », « pouvoir communiquer, lire et répondre », « leur facilitant ainsi la communication », « pour la communication internationale ». 5 enseignants y compris ceux ayant parlé de la communication, déclarent que leurs apprenants voient cette langue anglaise comme une langue internationale facilitant l'accès au monde du travail. En ce sens, ils déclarent que la langue permet de : « Travailler », « occuper des postes intéressants s'ils décident d'immigrer » et considèrent que « l'anglais est la nouvelle langue internationale ». D'autres enseignants stipulent qu'il s'agit de : « La langue la plus utilisée dans le monde du travail ». Un enseignant annonce que c'est la langue de : « Grands films et séries » et une autre enseignante déclare que c'est : « La langue de la technologie ». En effet, les Algériens sont conscients que, dans le contexte actuel de la mondialisation, de la globalisation, de l'échange et de la communication, l'apprentissage de l'anglais devient important. Ainsi, l'anglais semble inévitablement étendre son influence en Algérie. Il devient donc une langue internationale par excellence.

En revanche, le conflit langue française / langue anglaise est plus que jamais d'actualité. Nous ne pouvons ignorer l'importance des deux langues en question. Autrement dit, le français, étant un « butin de guerre » selon l'expression de l'écrivain francophone Kateb Yacine, est ancré non seulement dans la littérature algérienne de plume française notamment Yasmina Khadra, Assia Djebar, Kamel Daoud, etc., et est ancré également dans le quotidien des Algériens.

D'un autre côté, nous ne pouvons nier le fait que les Algériens particulièrement les apprenants accueillent favorablement l'expansion de l'anglais perçu non seulement comme une langue simple mais également comme un véritable atout dans l'évolution professionnelle.

In fine, le bilinguisme, loin d'être une perte d'identité est, bien au contraire, un enrichissement et une force pour une société plurilingue et pluriculturelle. En ce sens,

l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères représentent un véritable atout pour un pays tel que l'Algérie.

Question 6

Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

Trois enseignants dont deux femmes et un homme s'accordent à dire que l'objectif principal d'une langue étrangère est de transmettre le savoir et permettre également le maniement et la manipulation des nouvelles technologies. En ce sens, une enseignante déclare que les langues permettent la maîtrise des : « Nouvelles technologies ». Ces mêmes enseignants questionnés stipulent que l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est de : « Transmettre le savoir », « permettre l'accès au savoir car le français est considéré comme une langue d'enseignement ». En effet, en Algérie, pendant plusieurs décennies, la langue étrangère notamment la langue française, était un vecteur de technologie et un outil de communication.

Faut-il rappeler que la réforme du système éducatif préalablement enclenchée a remis en question la politique linguistique ainsi que la pédagogie antérieurement suivies en insistant sur l'importance d'intégrer et d'enseigner une langue associée à sa culture et ce, en l'intégrant au système de valeurs de la culture de l'apprenant.

Trois enseignants dont deux enseignantes et un enseignant s'accordent sur la même idée qui est : L'enseignement des langues étrangères permet de : « Découvrir l'Autre », « s'ouvrir au monde et accepter l'autre » et « la communication et l'échange ». Il est important voire primordial d'initier les apprenants à la communication, à l'échange et à l'ouverture sur l'Autre afin de leur permettre de briser les barrières les empêchant d'aller vers Autrui porteur d'une mentalité, d'une religion, d'une culture différentes que la sienne.

En ce qui concerne les enseignants de langue anglaise, nous relevons la clé de voûte de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères qui est la communication et ce n'est qu'avec l'avènement de l'approche communicative que l'objectif assigné à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères s'est modifié en considérant la communication comme le but essentiel de tout apprentissage. En ce sens, 8 enseignants de langue anglaise soit 80 % parlent de l'importance de la communication dans l'enseignement / apprentissage

des langues étrangères en déclarant : « L'objectif de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est de communiquer et comprendre les autres », « la maîtrise de la langue et communiquer avec les autres », « il permet de faciliter la communication », « l'objectif des langues étrangères est de permettre l'accès à la communication entre les pays du monde », « learner will be able to communicate and use the language easily outside the school qui correspond à la traduction suivante : « L'apprenant sera capable de communiquer et utilisera la langue facilement en dehors de l'école », « il permet la communication avec les autres » et « l'objectif est de permettre à l'apprenant de s'exprimer et communiquer avec les autres loin de l'école ».

Faut-il rappeler que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas anodin. Nous n'apprenons pas une langue pour son savoir académique mais plutôt pour son utilisation dans la vie quotidienne. Une enseignante nous rejoint et déclare que l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est : « L'acquisition d'un savoir académique ainsi que son utilisation dans la vie quotidienne ». Un enseignant a proposé une réponse qui a suscité notre intérêt et dit : « L'objectif de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est de s'ouvrir sur le monde ». En effet, apprendre une langue rime avec l'imprégnation de cultures différentes. C'est de cette façon que nous développerons notre tolérance en allant à la rencontre de cet Autre ; inconnu par rapport à notre culture. Windmüller, F¹⁴⁵. (2011) nous rejoint et souligne l'importance et l'indissociabilité de l'enseignement de la langue avec celui de la culture en stipulant :

« [...] Apprendre pour elle-même n'aurait aucun sens. La langue est un moyen d'apprentissage qui tend vers autre chose : la communication avec les membres d'une culture étrangère. Mais plus que l'objectif formatif et fonctionnel, l'apprentissage d'une langue poursuit aujourd'hui, et plus que dans le passé, un objectif humaniste : l'intercompréhension entre les différentes cultures ».

In fine, Puren, C¹⁴⁶. (1998 : 371 - 372) souligne clairement l'importance de la communication en admettant qu' : « Apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance

¹⁴⁵ Windmüller, F (2011). « *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle* ». Ed. Belin. Paris.

¹⁴⁶ Puren, C (1998). « *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues* ». Ed. Nathan, Clé international. Collection DLE. Paris.

de se trouver en utilisant les codes de la langue cible ». Ceci nous ramène vers l'idée que la langue, comme moyen de communication, passe sur le devant de la scène. En ce sens, Martinet, A¹⁴⁷. (1963 : 20) nous rejoint et déclare : « La fonction essentielle de cet instrument qu'est la langue est celle de communication : Le français, par exemple, est avant tout l'outil qui permet aux gens (de langue française) d'entrer en rapport les uns avec les autres ».

Question 7

Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

Cette question divise les enseignants. En effet, deux enseignantes de langue française partagent la même idée : La première enseignante définit la culture comme : « L'ensemble des traits intellectuels, artistiques et idéologiques d'un groupe social » et la deuxième voit la culture comme : « L'ensemble des connaissances acquises, l'instruction, le savoir d'un être humain ».

Pour ce qui est des enseignants de langue anglaise, trois enseignantes se rejoignent aux définitions préalablement citées et déclarent : « La culture désigne l'ensemble des connaissances d'un individu », « la culture est l'ensemble des connaissances, des savoir-faire, des traditions et des coutumes d'une société » ou encore « la culture désigne l'ensemble des connaissances d'un individu ».

En effet, ces définitions convergent vers la même idée qui est l'instruction. Effectivement, la culture est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (une société) qu'une personne individuelle. Il peut donc être individuel comme il peut être collectif. En ce sens, le Dictionnaire de didactique du français¹⁴⁸ (2003 : 63) déclare :

« On remarque que dans l'apprentissage, il est possible d'acquérir une culture, de l'améliorer, de l'élever, etc. Plus on apprend en effet, plus sont les nombreuses distinctions qu'on est capable d'opérer. Avant de savoir lire, une page n'est qu'une série de taches blanches, puis un peu au-dessus, on apprend à distinguer les lettres en elles, puis on est en mesure de distinguer les mots, les synonymes, les phrases, etc. C'est ici que l'on voit le même le mieux qu'augmenter un capital culturel (par exemple en y ajoutant une connaissance)

¹⁴⁷ Martinet, A. (1963). « *Éléments de linguistique générale* ». Volume 349 de la Collection Armand Colin [Compte rendu].

¹⁴⁸ Cuq, J-P (2003). « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Ed. CLE International. Paris.

c'est aussi, nécessairement transformer l'organisation de celui-ci, c'est-à-dire la manière dont il est configuré, c'est-à-dire aussi la manière qu'un individu a de penser et de sentir, incomparable à tout autre ».

C'est-à-dire que la culture touche tout ce qui est en relation avec les grandes œuvres, les beaux textes qui forment le bon goût. Tout homme imbibé de cette culture ne peut qu'en être possédé. Nous pouvons dire que la culture se définit comme l'ensemble des connaissances et des savoir-faire propres à une personne. Autrement dit, la culture désigne toute activité intellectuelle qui contribue au développement de l'esprit individuel.

Trois autres enseignants de français définissent la culture ainsi : « La culture comprend l'ensemble des coutumes et des traditions mais elle peut changer au fil des années », « la culture renvoie à la gastronomie, au patrimoine, aux traditions et coutumes » ; « une culture est propre à un groupe de personnes ou une tribu ».

Trois enseignantes d'anglais partagent la même idée et voient la culture comme : « La façon de vivre d'un groupe humain comme la culture oranaise », « tout ce qui est traditions, coutumes d'une région ou d'un pays » ou encore « des coutumes, des traditions d'une société ».

Faut-il rappeler que, la culture est également collective dans le sens où elle ne concerne pas uniquement une personne mais concerne également toute une société. En ce sens, elle est définie comme les traditions, les coutumes propres à un groupe humain, à une civilisation. Porcher, L¹⁴⁹. (1995 : 55) nous rejoint et voit la culture comme :

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

Deux enseignants d'anglais ont donné deux définitions complémentaires avec les autres définitions : « La culture englobe l'art, la littérature, la peinture » ou encore « la culture est la musique, l'art, la littérature, l'architecture ... ».

¹⁴⁹ Porcher, L (1995). « *Enjeux du système éducatif : le français langue étrangère* ». Ed. Hachette Livre. Paris.

En effet, la culture réunit d'un côté l'art à savoir la musique, la peinture, la littérature, le théâtre, le cinéma et d'un autre côté les manières de voir et de (se) sentir, c'est-à-dire les manières de vivre, de réagir dans des situations quotidiennes et de se comporter en société. Autrement dit, la culture contribue à définir les appartenances des individus. Ainsi, d'après le même auteur, « toute société est liée à une culture d'ensemble, qui la caractérise et qui est elle-même le résultat de nombreuses cultures, qui sont plus petites, plus sectorisées ».

En ce qui concerne la notion de « civilisation », tantôt les avis convergent tantôt ils divergent.

Nous avons remarqué que la majeure partie des enseignants ne connaît pas la civilisation ou du moins n'a pas réussi à la différencier de la culture car, en effet, certains enseignants ont confondu les deux notions et ont déclaré que : « La culture est la civilisation et la civilisation est la culture » ou encore « elles sont identiques ».

En revanche, en tant que didacticienne, nous devons établir la distinction entre les deux. En effet, ce qui a attiré notre attention dans les réponses des enseignants est que certains ont parlé de progrès et de l'état d'avancement d'un peuple et ont déclaré : « La civilisation est l'ensemble des traits artistiques, architecturaux, intellectuels, les réalisations scientifiques et le progrès d'un peuple à une étape donnée », « la civilisation renvoie au progrès », « la civilisation est l'état d'avancement des conditions de vie, des savoirs et des normes de comportements et mœurs d'une civilisée », « la civilisation est le progrès qu'une société enregistre », « la civilisation renvoie à une évolution qui sort l'homme de son état de nature », « la civilisation est le progrès d'une société », « la civilisation est l'état de développement d'un peuple », « la civilisation englobe le mode de vie d'une nation », « la civilisation est l'ensemble des caractéristiques spécifiques à une société ».

En effet, la civilisation se définit comme les connaissances, les croyances, l'art, les coutumes ainsi que toutes les aptitudes que l'homme va acquérir en tant qu'acteur social dans une société donnée et ainsi elle va s'opposer au terme de barbarie. Deux enseignants ont parlé de « jugements de valeurs » et effectivement, la civilisation comporte toujours et tacitement un jugement de valeur en opposition à un autre qui est plus barbare.

Deux enseignants de français restants voient la culture comme la civilisation et la civilisation comme la culture. Autrement dit, ils confondent les deux notions.

Question 8

Quelles représentations faites-vous de la langue française et de la culture qu'elle véhicule ?

Quelles représentations faites-vous de la langue anglaise et de la culture qu'elle véhicule ?

Cette question n'est pas anodine. Elle a un seul dessein ; décrire les représentations des langues des enseignants de FLE et de l'ALE. En effet, le dépouillement des réponses des enseignants nous a montré que les représentations chez ces enseignants sont antagonistes et contradictoires car nous avons remarqué des représentations favorables et d'autres défavorables. Pour certains enseignants, le français jouit des représentations très favorables alors que l'anglais a des représentations mitigées, conséquences des difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage de par les règles grammaticales, etc., et vice versa. Il s'agit d'un véritable dilemme entre les deux langues en question.

En effet, en Algérie et pendant un bon moment, la langue française occupait une place prépondérante. À cet effet, une enseignante de langue française nous rejoint et déclare : « La langue française est la plus utilisée en Algérie que ce soit dans les administrations ou les écoles ». Autrement dit, maîtriser le français facilite l'accès à des domaines importants sur le plan social et que c'est grâce à elle qu'on peut acquérir le statut social de développé et d'intellect.

L'analyse des réponses des enseignants nous a permis de constater qu'il ressort que la plupart des enseignants ont des représentations positives sur cette langue par rapport à l'anglais. Effectivement, ils qualifient cette dernière de, pour reprendre les propos des enseignants de français questionnés, « langue d'ouverture sur l'Autre, sur sa culture » ou encore « instrument de communication qui représente la clé d'ouverture sur les autres ». Une enseignante va encore plus loin et déclare que le français est la : « Langue vivante qui continue de s'imposer face à l'anglais. Une langue intéressante à découvrir ». Nous comprenons par-là que nous ne pouvons ignorer cette concurrence qui existe entre ces deux langues. Face à cela, deux enseignantes de l'anglais déclare : « C'est la langue la plus utilisée dans le monde du travail même si elle n'est pas encore utilisée dans les administrations et les écoles » ou encore : « L'anglais est largement utilisé qu'il est inadéquat de dire qu'elle est une seconde langue ».

Certains enseignants dont deux enseignantes partagent la même idée et déclarent que la langue française est : « Véhiculaire de valeurs comme la tolérance et le respect de l'Autre » et qu'elle est, d'après une enseignante de langue française, un moyen permettant l'ouverture sur le monde.

Paradoxalement, les enseignants de langue anglaise défendent aussi la langue de Shakespeare et voient en elle une langue internationale. En effet, trois enseignants ont souligné l'aspect international de cette langue et déclarent : « C'est la langue de la technologie et une langue internationale », « la langue anglaise est une langue internationale, langue de la science et de la mondialisation » ou « c'est une langue internationale qui permet la communication avec les gens de partout ». N'oublions pas de souligner que cette langue internationale représente la clé d'ouverture sur les autres pays permettant aux gens de, pour reprendre les termes de trois enseignants de l'anglais, « voyager sereinement surtout pour parler, demander son chemin si on se perd ou on veut faire du shopping » et qu' ; « On doit connaître la culture de la langue étrangère, les coutumes, les traditions de ce pays si on veut le visiter un jour ».

Question 9

Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

Après le dépouillement des réponses des enseignants interrogés, nous avons remarqué que leurs réponses convergent vers la même idée, ils proposent des textes touchant la culture cible qui est, faut-il le rappeler, francophone et non française seulement en insistant sur l'objectif principal de l'apprentissage des langues étrangères qui est de : Voyager à travers le monde, pouvoir communiquer avec Autrui et surtout découvrir ce dernier (Autrui) ainsi que sa culture.

En effet, nous admettons tout à fait que les apprenants aient des représentations positives ou négatives sur la langue française. Cependant, il reste à l'enseignant d'expliquer à ses apprenants qu'il est important d'apprendre une langue qu'elle soit nationale ou étrangère, en soulignant que l'apprentissage de l'arabe n'empêche nullement de s'ouvrir sur d'autres langues et par conséquent d'autres cultures. De plus, la religion islamique ne l'interdit pas mais au contraire, elle encourage cette ouverture et malgré la différence,

nous pouvons toujours chercher des liens de convergence et de rapprochement qui unissent tous les êtres humains car malgré nos différences, nous appartenons tous à la même famille biologique, celle du genre humain.

Faut-il rappeler que l'apprentissage de l'arabe est inéluctable pour le développement de l'Algérie et aussi pour la reconnaissance de son identité culturelle par ses propres enfants et par les autres aussi alors que l'apprentissage du français est une richesse qu'il ne faut négliger afin de s'ouvrir sur le monde, sur les autres sociétés et surtout de s'affirmer.

Avant toute chose, il est important de sensibiliser les apprenants à la langue et à la culture étrangères en passant par l'identification d'un certain nombre de stéréotypes du ou des pays où cette langue est parlée. En effet, les apprenants ont souvent des clichés et stéréotypes sur la culture cible en l'occurrence la culture francophone en général et française en particulier et ce, à cause du passé historique partagé avec l'Algérie. Castelloti, V., et Moore, D¹⁵⁰. (2002 : 09) nous rejoignent et déclarent :

« Les apprenants acquièrent les représentations dans un milieu formel (école) ou informel (contact avec les pairs). Les représentations de l'apprenant sont le fruit d'expériences, d'observation et de fait, d'accumulation d'idées. Les représentations agissent de façon indubitable sur le processus d'enseignement / apprentissage ».

Nous pouvons nous baser sur ce que nous entendons par un brainstorming communément appelé remue-méninge permettant ainsi à l'enseignant de guider l'analyse des apprenants en leur ouvrant les yeux sur les différents aspects réducteurs en relation avec les représentations qui peuvent trouver leurs explications tant par rapport à la culture maternelle que par rapport à la culture cible. Ceci représente une excellente aubaine pour l'enseignant d'aborder le domaine culturel avant le domaine linguistique ce qui favorisera la motivation des apprenants pour s'ouvrir d'avantage à l'Autre.

Ensuite l'enseignant de FLE et de l'ALE devrait accorder aux apprenants la chance de réfléchir et d'établir la différence entre deux univers linguistiques et découvrir ainsi deux univers culturels. En ce sens, deux enseignantes d'anglais ont déclaré que, pour réagir

¹⁵⁰ Castellotti, V et Moore, D. (2002). « Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence ». [En ligne] : <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d> (Consulté le 15 – 05 – 2020 à 18 h).

aux représentations négatives qu'ont leurs apprenants sur la langue et la culture cibles, ils leur proposent : « Des textes agréables sur la paix et le respect des autres » et « des textes sur le mode de vie des Anglais et le nôtre pour comparer, etc. » car « le manuel contient beaucoup de choses agréables comme les textes sur la gastronomie, les différents pays, les monuments, les différentes cultures. Ils n'ont pas le temps de formuler leurs idées négatives ».

À cet effet, l'enseignant de langue peut également renseigner sur la culture étrangère, à savoir la culture française et la culture anglaise comme les fêtes religieuses, les vacances des Natifs, etc.

En effet, il est évident que le domaine de l'interculturel est complexe et plein d'obstacles mais il ne doit pas nous conduire à abandonner cette démarche. Il faut cependant insister sur le fait que dans cette démarche, l'enseignant est un élément important. Ainsi, l'interculturalité suppose clairement une position d'ouverture et de découverte de l'Autre de la part de l'apprenant et de l'enseignant. Nous ne devons pas nous contenter de superposer des éléments culturels dans le manuel scolaire. L'enseignant doit continuer à fusionner et relier les deux cultures en question et motiver ses apprenants parce que dans le contexte scolaire algérien, la démarche interculturelle est laissée au gré des enseignants. L'idéal serait donc d'amener les apprenants à vivre, en langue étrangère, des situations de communication authentiques et diversifiées.

Question 10

Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Sur les 10 enseignants de français interrogés, une seule enseignante a répondu « non » à la question et 9 enseignants soit un pourcentage de 90 % ont répondu par « oui » et trouvent qu'il est important d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée. En revanche, le degré d'importance de l'apprentissage de la culture cible diffère d'un enseignant à un autre ; deux enseignants ont souligné qu'il est « important » d'apprendre la culture cible, une enseignante a employé la locution « il faut » pour exprimer l'obligation d'apprendre cette culture étrangère et en dernier lieu, deux enseignants ont employé les locutions « il est nécessaire » et « il est intéressant ».

Par conséquent, toutes les réponses, excepté une réponse, convergent vers la même idée qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée. En ce qui concerne les enseignants de l'anglais, ils ont répondu à l'unanimité par « oui » stipulant qu'il est « nécessaire que l'apprenant apprenne cette culture » et que « si on étudie la langue, on doit connaître les traditions, les coutumes de ce pays. Par exemple, si ça parle de l'enseignement en Angleterre, on parle de la tenue, la cantine, les matières ... ». Tels étaient les propos entretenus par les enseignants questionnés.

En effet, l'apprentissage des langues étrangères n'est plus à prouver aujourd'hui parce qu'il devient important dans un monde qui s'ouvre de plus en plus et de jour en jour sur la mondialisation, les nouvelles technologies et surtout les relations internationales, interhumaines et par conséquent interculturelles.

Faut-il rappeler que dans la didactique des langues étrangères, l'apprentissage de la culture n'a été pris en considération qu'avec l'avènement de l'approche communicative qui a inclus la compétence culturelle soulignant que pour réussir une bonne communication dans une langue étrangère, il faut que l'apprenant connaisse la culture, le pays ainsi que l'environnement dans lesquels cette langue est parlée car la compétence culturelle est indissociable de la compétence linguistique.

À cet effet, l'indissolubilité de l'enseignement de la langue de celui de la culture constitue l'une des revendications d'une didactique se souciant de la réussite de la formation optimale et idéale aux apprenants de langue étrangère en l'occurrence le français et l'anglais langues étrangères. L'enseignant de langue doit donc être ouvert à la culture d'Autrui.

Question 11

Suivez-vous exactement le programme de français ?

Suivez-vous exactement le programme de l'anglais ?

Après le dépouillement des réponses des enseignants d'anglais, nous avons eu 7 enseignants qui ont répondu par « Oui » catégorique stipulant que, pour reprendre les termes d'une enseignante : « Le programme contient des objectifs communicatifs bien clairs qu'il faut mettre en œuvre ». Deux enseignantes ont proposé une réponse alternative

et ont employé : « Souvent » et « 80 % ». Une enseignante seulement a répondu par « pas à la lettre ».

En ce qui concerne les enseignants de français, nous avons obtenu 7 réponses affirmatives. En effet ces enseignants déclarent suivre le programme, pour reprendre les propos d'une enseignante, « étape par étape et projet par projet même séquence par séquence ». Pour les trois enseignants qui restent, ils ont donné des réponses différentes mais qui convergent vers la même idée c'est-à-dire qu'ils ne suivent pas toujours le programme. En ce sens, ils déclarent : « Il est difficile de suivre exactement le programme de français. Donc j'essaie d'adapter le programme aux besoins des apprenants », « non je ne suis pas toujours le programme » ou encore « j'essaie de le faire ».

Question 12

Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Avec la nouvelle réforme, nous avons assisté à la naissance de nouveaux manuels qui intéressent, sans le moindre doute, les enseignants dont le seul souci est de parfaire leurs enseignements parce qu'ils sont appelés non seulement à utiliser ces matériels didactiques mais à les utiliser également de façon soignée et avantageuse en s'appropriant leurs contenus et surtout saisir la logique de leur fonctionnement.

En effet, les manuels scolaires doivent acquérir et installer un ensemble de compétences comme l'impose l'approche par compétences. De ce fait, notre recherche trouve sa raison dans ce contexte et a pour objet d'étude d'ouvrir une nouvelle fenêtre sur une réflexion approfondie touchant particulièrement la place réservée à la dimension culturelle voire interculturelle dans les manuels scolaires en question.

Cette question divise encore une fois les enseignants de langue française en trois catégories : 5 enseignants sur 10 répondent par « oui, le manuel scolaire répond aux exigences du programme ». En face, 3 enseignants répondent par un non catégorique et déclarent que « le manuel scolaire ne répond pas aux exigences du programme ».

En dernier lieu, deux enseignants semblent entre les deux en vue de leurs réponses : « pas tout à fait » et « pas toujours ».

Ce qui a capté notre attention c'est la réponse d'une enseignante qui a répondu : « Cette année, le manuel scolaire répond aux exigences du programme par rapport aux années passées, il est adressé même à l'enseignant comme un outil d'enseignement ».

En effet, l'analyse des programmes¹⁵¹ nous a permis de constater qu'auparavant, l'enseignement du FLE était basé sur des pratiques langagières en mettant de côté l'aspect culturel de la langue qui intervient inévitablement dans toute situation de communication. Autrement dit, l'enseignement d'une langue ne peut être réduit uniquement à son aspect linguistique mais que l'aspect culturel doit obligatoirement entrer en jeu.

En ce qui concerne les enseignants de langue anglaise, les réponses ont varié également. En effet, 4 enseignants ont répondu par « oui », 3 enseignants ont répondu « non ». Les 3 enseignants restants ont répondu par : « Pas tout le temps. Le prof est appelé à étudier les objectifs et adapter le contenu sinon ajouter pour satisfaire les besoins de l'apprenant », « pas tout à fait » ou encore « pas vraiment ».

En effet, le contenu du manuel scolaire d'anglais est varié et riche en références littéraires, scientifiques, gastronomiques, etc., touchant différentes cultures ; algérienne, italienne, espagnole, américaine, anglaise, etc.

L'étude analytique du contenu du manuel scolaire de 1^{ère} AM permet de faire le point sur le contenu culturel que contiennent les thèmes et le lexique. En effet, les thèmes sont utilisés comme un moyen pour que les apprenants s'adaptent à un modèle d'apprentissage bien particulier. Le manuel scolaire respecte mot à mot les orientations du programme. Ce dernier insiste sur cette relation avec Autrui dans différents thèmes où nous retrouvons à chaque fois des noms appartenant à la culture cible notamment : Jack, Mark, Harry, Kathleen, etc. Les concepteurs du programme tendent aussi à maintenir cette relation avec Autrui à travers les différents sujets proposés comme aux pages 10 et 14 où nous leur proposons de faire une brochure ou un dépliant pour amener les autres à visiter, pour reprendre leurs termes : « Notre beau pays, ses monuments et ses lieux célèbres » les incitant à faire : « Une brochure ou un dépliant pour les attirer, y en prenant en considération notre plat national, la monnaie nationale, les célébrités et les jours fériés ».

À cet effet, les nouvelles orientations de l'enseignement des langues et cultures visent l'altérité, la multiculturalité et la prise de conscience de l'identité.

¹⁵¹ Voir le titre : « Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme ».

Question 13

À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Faut-il rappeler qu'en pédagogie, le *Dictionnaire de l'éducation*¹⁵² définit un manuel comme :

« Tout ouvrage imprimé destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'étude ».

En effet, cet outil pédagogique et didactique qu'est le manuel scolaire est considéré comme un instrument essentiel sur lequel s'appuient les enseignants et les apprenants dans le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue.

Il est indéniable que les manuels scolaires ne sont pas uniquement des supports de transmission des connaissances attendu que par leur contenu, ils participent non seulement à l'instruction mais également à l'éducation et ce, pour reprendre les termes de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture¹⁵³ (2008 : 14) : « Par la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportement sociaux, de normes et de valeurs ». Autrement dit, les manuels scolaires fournissent une information sur les savoirs, les idées et les représentations voire les préjugés qu'une société juge de transmettre aux apprenants. Nous avons questionné les enseignants sur la fréquence d'utilisation du manuel scolaire et nous avons été surpris par leurs réponses.

En effet, sur les 10 enseignants questionnés de l'anglais, 5 enseignants soit 50 % ont répondu par affirmatif employant différents adverbes comme « beaucoup, souvent ou très souvent ». D'autres enseignants soit 30 % l'emploient occasionnellement limitant son utilisation à l'atelier de lecture ainsi que le fonctionnement de la langue. En ce sens, ces mêmes enseignants déclarent qu'ils l'utilisent : « Occasionnellement, pour dire toutes les fois que l'élève a besoin de lire pour comprendre, apprendre et trouver la règle pour le fonctionnement de la langue » ou encore « quand il est nécessaire « étude de texte » ou encore « At reading stage » qui correspond à la traduction :

¹⁵² Robert, J-P. (2002). « *L'essentiel français. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Nouvelle édition et revue augmentée* ». Ed. OPHRYS. Paris.

¹⁵³ Brugeilles, C et Cromer, S. (2008). « *Comment promouvoir l'égalité des sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire* ». UNESCO. Paris.

« Dans l'atelier de lecture ». Les 2 enseignantes qui restent avancent l'utiliser, pour reprendre leurs propos : « Rarement les textes et parfois les activités » ou encore « rarement. Des fois on cherche des textes plus simples ».

En ce qui concerne les enseignants de français, 8 enseignants soit 80 % utilisent le manuel scolaire le plus souvent possible. Ils ont employé plusieurs adverbes pour souligner cela notamment : « Régulièrement » et l'adverbe « souvent » qui a été employé presque à l'unanimité. Une enseignante a justifié sa réponse quant à l'emploi de ce livre scolaire en stipulant que : « Ce nouveau manuel a plein de textes intéressants, courts et plus adaptés aux petits apprenants. Il est à la portée de tout le monde ». Deux enseignants n'étaient pas d'accord et ont limité l'emploi du manuel scolaire à l'atelier de lecture uniquement. En ce sens, un enseignant déclare : « J'utilise les textes du manuel scolaire lors de la séance de lecture », l'autre enseignante s'est contentée de répondre par : « Pas toujours ».

L'emploi du manuel scolaire dans différents ateliers est nécessaire parce qu'il a une fonction idéologique et culturelle à la fois par laquelle il évoque la souveraineté politique que doit satisfaire tout manuel scolaire. Celui-ci, par l'intermédiaire de cette fonction, est considéré comme le vecteur de valeurs politiques, de notions culturelles nationales et également universelles (Choppin 1992), (Gérard et Rogiers 2009), (Verdelhan-Bourgade 2001). Effectivement, le manuel scolaire a un certain appui sur les apprenants en leur présentant des images et des sujets attractifs permettant de les convaincre et les dissuader parce qu'il s'adresse à des jeunes-apprenants dont l'esprit est encore jeune et malléable. À cet effet, le manuel scolaire représente le meilleur moyen permettant la rencontre de l'apprenant avec l'Autre et nous devons œuvrer pour cela parce que, faut-il le rappeler, le but du manuel scolaire ne consiste pas à ingurgiter des savoirs mais de savoir les utiliser à bon escient.

En effet, il est important que l'apprenant découvre l'Autre et c'est ce que les concepteurs du manuel visent. Ils cherchent à former cet apprenant pour devenir un citoyen du monde, capable de jugement et de raisonnement. Nous formerons ainsi le sens civique et l'esprit critique de ces apprenants car, faut-il le rappeler, le but serait de franchir la barrière des préjugés et des stéréotypes. Nous devons donc l'employer à bon usage d'autant plus qu'il est riche en références à la culture cible¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Voir l'analyse du contenu socioculturel et la place de la dimension culturelle / interculturelle dans l'espace scolaire du français et de l'anglais.

Question 14

Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

Par cette question, nous avons réfléchi à la manière de mettre en place un tel enseignement « interculturel », sujet de notre recherche, particulièrement au primaire et au moyen ; nous nous sommes interrogée sur les moyens à mettre en exécution afin que cet apprentissage soit le plus agréable et surtout le plus efficace possible pour les apprenants.

Faut-il rappeler que la Loi d'Orientation¹⁵⁵ met l'accent sur l'ouverture sur le monde permettant au citoyen algérien de comprendre le monde qui l'entoure et de s'y adapter dans les lignes qui suivent :

« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux inconstatables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle ».

Toute activité scolaire a comme stratégie de rendre actif l'apprenant, en l'incitant à participer directement et activement à son apprentissage ; il faut donc attirer l'attention de l'apprenant et susciter sa curiosité par le biais des activités que nous lui offrons. À ce titre, le linguiste américain Krashen, S.¹⁵⁶ (1989 : 440) déclare :

« L'exposition à la langue cible est insuffisante pour qu'il y ait acquisition de cette langue ; il importe que l'apprenant puisse y donner du sens et soit motivé à le faire ».

À cet effet, l'ensemble des enseignants de français et d'anglais interrogés s'accordent sur les mêmes activités notamment : Des jeux de rôle, des figurines ainsi que des comptines et récitations proposés dans le manuel scolaire, des chansons, de petites fables d'Ésope, de La Fontaine et d'Ibn Mokafâa, etc. Certaines enseignantes ont proposé d'employer

¹⁵⁵ Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, Chap. II, art.4.

¹⁵⁶ Cité par Montroya Restrepo, P-A (2012). « Étude de cas sur l'utilisation des TIC dans le travail autonome des étudiants des langues ». [Enligne] : <https://prezi.com/gwi0tknt1gcq/etude-de-cas-sur-lutilisation-des-tic-dans-le-travail-autonome-des-etudiants-des-langues/> (Consulté le 24 – 03 – 2020 à 11h).

des figurines et des images relevant du manuel scolaire et nous les rejoignons sur cette idée parce que le manuel scolaire est considéré comme le vecteur de valeurs politiques, de notions culturelles, nationales et également universelles. En effet, le manuel scolaire possède un certain pouvoir dans la mesure où il s'adresse à des esprits très jeunes encore malléables et en conséquent, il peut les convaincre par, et pour reprendre les termes de Hanchi, R¹⁵⁷ (2018 : 89) « la séduction des artifices de la présentation ou les attraits de l'imagerie ».

Deux enseignantes de langue française ont attiré notre attention par leurs réponses et qui, en vue d'asseoir une compétence interculturelle, proposent des activités plus intéressantes notamment : « Des documents authentiques, des documents pré-fabriqués (voir questionnaire 1) et de petits textes sur le mode de vie des Français (voir questionnaire 2) ». Deux enseignants de langue anglaise ont opté pour la même chose et pensent que, pour assurer la compétence interculturelle, ils font recours à : « Des textes sur l'Angleterre, son peuple, ses traditions, sa nourriture, ses fêtes ... » et « des chansons et des documents audio-visuels que je fais sur l'Angleterre ».

En effet, le document authentique, document dont la visée première n'est pas pédagogique, permet d'insérer la société dans l'école. Il permet d'amener l'apprenant à vivre des types d'échanges authentiques, c'est-à-dire des situations de communication réelles. Ces documents deviennent de plus en plus fréquents dans les activités pédagogiques.

Il est indéniable que les documents authentiques occupent une place importante dans la formation à l'interculturel car ils sont empruntés à la vie quotidienne et aident à travailler le plan linguistique tels la grammaire, le vocabulaire, les registres de langues, etc., et également le plan interculturel.

Deux enseignants d'anglais dont un propose de profiter du cours de langue en établissant une « comparaison entre les trois cultures en question à savoir la culture algérienne, la culture anglaise et la culture française ». L'autre enseignante s'inscrit dans la même optique et exploite « les activités du manuel scolaire sur différents thèmes proposés : La famille et les amis, la nourriture, la monnaie, les chansons, les inventions ... » parce que d'après une autre enseignante « les exercices du manuel scolaire car ils sont riches et suffisants ».

¹⁵⁷ Hanchi, R (2018). « *Vers une utilisation optimale du manuel scolaire du FLE au primaire (3e AP) en Algérie : le guide pédagogique raisonné s'impose comme auxiliaire inévitable* ». Université Aix-Marseille. France.

Question 15

Auriez-vous aimé qu'il y ait une rubrique réservée à l'enseignement de la culture ?

Cette question était adressée uniquement aux enseignants de langue française parce que le manuel d'anglais contient tout un titre intitulé « Learn about culture ».

Sur les 10 enseignants questionnés et contre toute attente, nous avons eu 9 réponses affirmatives. Autrement dit, 9 enseignants aimeraient qu'il y ait une rubrique consacrée à l'enseignement de la culture cible. Une enseignante a même souligné l'indissolubilité de la langue et la culture en déclarant : « on ne peut pas séparer la langue de la culture ». Une seule enseignante ne trouvait pas, pour reprendre ses termes, « qu'elle est nécessaire ».

En effet, l'enseignement des langues étrangères et particulièrement celui du français en Algérie, dont l'objectif est de développer les compétences langagières de l'apprenant et de promouvoir la culture francophone et ce, grâce à la réforme de 2003.

Faut-il rappeler que la langue et la culture sont en étroite corrélation, la langue représente une composante de la culture d'une communauté donnée et est en même temps l'instrument à l'aide duquel l'individu va exprimer sa vision du monde. Elle comporte tous les éléments et les traces culturels d'une société et ce n'est qu'à travers les mots que nous découvrons les valeurs des peuples et c'est finalement la langue qui matérialise la pensée.

Il est impossible de penser que seule la connaissance de la langue permet la compréhension car, pour reprendre les termes de Bourdieu, P¹⁵⁸. (1982 : 116) la : « Grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production de sens », et de la même façon, si nous voulons comprendre la manière de vivre d'un peuple ainsi que ses conceptions, il suffira d'examiner sa langue.

En somme, la dimension culturelle est essentielle et fondamentale en didactique des langues étrangères parce que la langue et la culture ne peuvent pas exister l'une sans l'autre et que l'enseignement de la culture accompagne et complète toujours l'enseignement linguistique. La langue est le miroir de la société car elle reflète la culture de cette dernière et la culture compte parmi les composantes de la langue, c'est ainsi que l'apprentissage d'une langue comprend nécessairement et obligatoirement une dimension culturelle.

¹⁵⁸ Bourdieu, P (1982). « Réponses ». Ed. Librairie Arthème / Fayard. Paris.

In fine, l'apprentissage d'une langue comprend inévitablement une dimension culturelle. À cet effet, la classe de langue étrangère a comme dessein de transmettre et faire acquérir aux apprenants, à la fois une compétence linguistique et un savoir sur la langue.

4. Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme

Faut-il rappeler que tous les programmes sont accompagnés d'un guide ou d'un document d'accompagnement à l'intention des enseignants : Il s'agit d'un moyen pédagogique de formation de l'enseignant.

La fonction du document d'accompagnement est de présenter aux enseignants les principes, les développements nécessaires à la mise en œuvre du programme de français de la 3^{ème} année primaire dont la finalité est de préparer le jeune apprenant à communiquer en français langue étrangère par la maîtrise de l'oral et l'écrit. Il est structuré de façon à constituer un outil de référence et de consultation permanente. C'est le cas du manuel d'anglais dont la finalité est de faire preuve d'ouverture sur le monde permettant ainsi à l'apprenant de découvrir les marqueurs d'identité des autres.

De ce fait, nous allons analyser le programme et le document d'accompagnement afin de vérifier si les concepteurs du manuel scolaire ont posé un œil sur les directives pédagogiques à savoir le programme et le document d'accompagnement.

En effet, l'état algérien avait entamé de nombreuses relations d'ordre économique, commercial, culturel, sportif, etc., l'ouverture sur le monde ne pouvait donc se faire sans se focaliser sur les langues étrangères. Nous devons dire qu'elles font partie intégrante du système éducatif algérien sachant que plusieurs filières continuent à dispenser le savoir en langue française notamment la médecine, l'architecture, le génie civil, etc. Cette réalité a fait bouger la scène politique qui s'est rendue compte que l'apprentissage des langues étrangères constitue un facteur important du succès pour un changement positif. En ce sens, le Président de la République¹⁵⁹ avait souligné l'importance des langues étrangères à travers son discours tenu au Palais des Nations à Alger :

« La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures

¹⁵⁹ Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République : www.el-mouradia.dz

et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur ».

Faut-il rappeler que même la loi d'orientation¹⁶⁰ portant sur l'éducation nationale met l'accent sur l'ouverture sur le monde permettant au citoyen algérien de comprendre le monde qui l'entoure dans les mots qui suivent :

« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux inconstatables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle ».

La réforme de 2003 s'est rendue compte de la nécessité et de l'efficacité de l'apprentissage des langues étrangères c'est pourquoi des mesures ont été prises pour introduire les langues étrangères précocement dans le système éducatif algérien. L'enseignement du français langue étrangère est dispensé à partir de la troisième année primaire quant à celui de l'anglais langue étrangère est dispensé à partir de la première année du cycle moyen au lieu de la deuxième. Notons également que nous sommes passés de trois à quatre ans d'apprentissage.

L'apprentissage des langues étrangères devient donc un principe incontournable dans le système éducatif algérien. Faut-il rappeler que nous avons constaté un changement en matière du volume horaire qui est attribué aux deux langues en question à savoir le français et l'anglais.

¹⁶⁰ Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, Chap. II, art.4.

Tableau¹⁶¹ : Volume horaire du français et de l'anglais langues étrangères.

Cycles d'étude	Cours	Volume horaire hebdomadaire	
		Français	Anglais
Cycle primaire	Préscolaire	/	/
	1 ^{ère} année primaire	/	/
	2 ^{ème} année primaire	/	/
	3 ^{ème} année primaire	3 h	/
	4 ^{ème} année primaire	5 h 15 mns	/
	5 ^{ème} année primaire	5 h 15 mns	/
Cycle moyen	1 ^{ère} année moyenne	5 h	5 h
	2 ^{ème} année moyenne	5 h	5 h
	3 ^{ème} année moyenne	5 h	5 h
	4 ^{ème} année moyenne	5 h	5 h

Le français occupe le statut de la première langue étrangère et demeure la seule langue étrangère introduite à partir du primaire aux côtés de la langue arabe. Dans ce sens, en se reportant aux finalités politiques éducatives, les objectifs généraux¹⁶² qui en découlent à propos de l'apprentissage du FLE sont définis comme suit : « Le français est enseigné 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 ».

L'enseignement du FLE devra prendre en charge les valeurs identitaires, intellectuelles et esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles comme il a été énoncé dans le programme de français de la 3^{ème} année du cycle primaire. Faut-il rappeler que

¹⁶¹ Tableau conçu à partir de la loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08 - 04, du 23 / 01 / 2008 (articles : du 27 au 56).

¹⁶² Programme de français de la 3^{ème} année primaire 2016. Page 03.

c'est le cas également pour le programme de 1^{ère} année du cycle moyen qui insiste sur les valeurs comme : L'identité nationale sur laquelle les concepteurs du programme déclarent :

« L'apprenant peut utiliser les marqueurs de son identité pour se présenter aux autres : nom, nationalité, langue, religion, drapeau, monnaie nationale ..., la conscience nationale où ils stipulent : « l'apprenant peut parler de nos jours d'école, week-end et jours fériés nationaux (historiques, religieux, etc.) » ou encore la citoyenneté dans laquelle l'apprenant fait preuve de respect pour l'environnement et le protège continuellement ».

L'analyse linéaire du manuel de français de la 3^{ème} année primaire nous a permis de constater que la plupart des situations de communication proposées illustrent des valeurs humaines et universelles telles : L'amitié, l'environnement, l'hygiène, la prévention routière, la famille, etc. Le manuel d'anglais, quant à lui, reprend les mêmes thèmes ainsi que d'autres comme : Le sport, les voyages, la cuisine, les inventions et créations, etc.

Il est clairement énoncé dans le programme de la 3^{ème} année primaire (2016 : 06) que :

« Le système éducatif algérien doit faire acquérir à chaque apprenant, un ensemble de compétences relevant du domaine des valeurs, avec une double dimension, nationale et universelle, constituant un tout harmonieux et cohérent à l'effet de :

- Premièrement, renforcer l'acquisition d'un ensemble de valeurs identitaires nationales de références : Islamité, Arabité et Amazighité dont l'intégration dynamique constitue l'Algérianité ;
- Deuxièmement, renforcer l'acquisition de valeurs universelles dans leurs dimensions humaines, scientifiques et culturelles les plus fécondes ».

Autrement dit, l'apprenant aura conscience des composantes de son identité algérienne à savoir l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité. Il aura également conscience des valeurs de ce qui fait l'unité nationale telles l'histoire, la culture, les valeurs partagées, etc. En effet, les nouvelles orientations de l'enseignement des langues et des cultures visent l'altérité, la multiculturalité et la prise de conscience de l'identité.

La réforme du le système éducatif enclenchée en Algérie a remis en cause la politique linguistique et pédagogique antérieures d'où la nécessité d'enseigner une langue associée à son substrat culturel pour ainsi tenter de l'intégrer au système de valeurs de la culture de nos apprenants. Qu'en est-il de cette dimension culturelle de la langue cible ?

Le statut de l'approche interculturelle ainsi que sa mise en œuvre en classe de langue demeure un sujet qui continue de susciter débats et réflexion dans les milieux scientifiques.

Faut-il rappeler qu'auparavant, l'enseignement du FLE était fondé sur des pratiques purement langagières en marginalisant ainsi l'aspect culturel qui entre, incontestablement, en jeu dans toute situation de communication. De surcroît, c'est grâce aux recherches faites dans les milieux scientifiques que nous sommes parvenus aujourd'hui à reconnaître que l'enseignement d'une langue ne peut être réduit uniquement à son aspect grammatical mais que son aspect culturel doit entrer en jeu.

Les guides d'accompagnement de français de la troisième année primaire et de l'anglais de la première année moyen insistent sur la citoyenneté considérant l'apprenant comme un futur citoyen en insistant sur ses droits et devoirs ainsi sur le respect d'Autrui.

En ce sens, les concepteurs du guide d'accompagnement de français (2016 : 04) stipulent que :

« Sur le plan de la citoyenneté : L'élève est en mesure de délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et ce qui relève des devoirs en tant que futur citoyen et de mettre en pratique cette pondération dans ses rapports avec autrui, comme le stipule la Constitution algérienne ».

Nous remarquons l'emploi du mot « autrui » par les concepteurs du guide d'accompagnement. Notons également que le mot « autrui » a été cité 11 fois dans le programme d'anglais de la première année du cycle moyen. Que signifie exactement « autrui » ? Signifie-t-il Autre en tant qu'étranger d'une autre culture ? Ou signifie-t-il le citoyen ayant la même culture ? En analysant le passage qui suivra ce dernier, dans le programme de français, un titre intitulé « Sur le plan de l'ouverture sur le monde » inséré dans le titre « Domaine de la formation de la personnalité » attire notre attention et dans lequel les concepteurs du guide d'accompagnement insistent d'un côté sur l'unité nationale et d'un autre côté sur le respect d'autrui. L'éducation à l'unité nationale suppose un attachement à la culture nationale et à l'ouverture aux autres cultures et civilisations. Autrement dit, l'unité nationale et l'ouverture à l'altérité se conjuguent même dans cet attachement à la culture nationale pour former des individus à la fois préservateurs de leurs propres cultures et ouverts sur la culture de l'Autre. Nous concluons qu'autrui c'est l'étranger d'une autre culture. Finalement, le terme « Autrui » est reproduit par l'expression « s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité ».

D'ailleurs les concepteurs du guide d'accompagnement de français (2016 : 04) insistent sur la culture nationale en formant un apprenant :

« Ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, [...] et en mesure de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité ».

Les concepteurs du programme d'anglais insistent également sur cette « *Openness to the world* » dont la traduction est : « ouverture sur le monde » et déclarent : « L'apprenant souhaite découvrir les marqueurs d'identité des autres ».

En effet, il est primordial d'initier les apprenants à cette hétérogénéité et cette variété dès le départ afin de leur apprendre à dépasser les limites de leur propre culture et aller vers l'Autre porteur d'une mentalité, une religion, une identité différentes par rapport à la sienne, dans le but d'établir un lien d'échange avec ce dernier. Ce qui signifie découvrir un nouveau monde, tout en essayant de s'y intégrer, en valorisant le principe de l'altérité. En effet, enseigner une compétence interculturelle signifie former les apprenants à connaître de nouveaux systèmes de signification ainsi que les symboles qui y sont rattachés, comprendre le message implicite du discours d'Autrui, établir la liaison entre la culture locale de l'apprenant et la culture de la langue cible, développer un regard distancié sur leur propre culture et un regard ouvert sur la culture de l'Autre et enfin devenir des citoyens du monde qui sont multiculturels et tolérants.

Pour ce faire, les enseignants devraient être amenés à proposer un cheminement permettant aux apprenants d'être capables de reconnaître et d'analyser les différences culturelles entre les différentes cultures, de développer le recul nécessaire pour une meilleure compréhension de l'Autre et mettre, ainsi, en œuvre des capacités linguistiques et comportementales adaptées au contexte culturel en situation de communication.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce travail de recherche nous nous sommes interrogée sur la place réservée à la dimension culturelle voire interculturelle dans les manuels scolaires destinés à des primo-apprenants notamment le manuel de français de la troisième année du cycle primaire et le manuel d'anglais de la première année du cycle moyen en contexte algérien. En effet, nous avons analysé les éventualités offertes par les manuels scolaires en termes d'enseignement interculturel. Autrement dit, nous avons tenté de vérifier, par le biais d'une analyse descriptive, la conformité du contenu socioculturel des manuels scolaires aux objectifs assignés par l'institution. Nous avons cherché comment une civilisation est introduite dans un cours de langues étrangères et plus particulièrement dans les deux manuels en question.

Serre, M¹⁶³. (1996 : 112) déclare que :

« Les langues sont un trésor. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives ».

La dimension interculturelle pose comme objectif l'acquisition d'une capacité aidant les locuteurs de la langue étrangère à développer des relations de respect mutuel avec des locuteurs d'autres langues. Nous considérons que l'interculturel pourrait être un point essentiel dans toute démarche visant à dépasser un enseignement typiquement linguistique de la langue étrangère. En effet, le but majeur de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est d'acquérir la capacité à communiquer, ce que nous entendons par la compétence de communication. Pour ce faire, la maîtrise du système de langue ne suffit pas, il faut connaître les règles de son emploi et les règles culturelles jouent un rôle primordial. Ainsi, la prise en considération de la dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère (FLE ou ALE) aide à communiquer efficacement, permet de surmonter et briser toutes les barrières entre les différentes cultures et par conséquent, nous permet de se libérer des chaînes et des stéréotypes préalablement conçus afin de corriger nos représentations de l'Autre. En d'autres termes, l'acquisition d'une compétence interculturelle nous épargne tous les malentendus qui peuvent arriver lors d'une communication avec l'Autre.

¹⁶³ Serre, M (1996). « *Atlas* », Flammarion, Paris.

En effet, le phénomène issu de cette rencontre s'appelle, selon Rakotomena, M-H¹⁶⁴. (2005 : 05) « le choc culturel » qui est défini comme : « Le résultat d'un constat de différence dans la partie générale implicite d'une culture ». L'auteure ajoute que ce choc culturel apparaît : « Quand la première idée qu'on se fait sur la culture, accentuée par les apparences, a été faussée ». En effet, de cette altercation naît un jugement qui laissera place à un sentiment d'insécurité et de malaise face à cet Étranger qui, à son tour, adoptera un comportement différent du nôtre. À ce moment, un effort de compréhension mutuelle doit s'imposer dans le but d'aboutir à une certaine phase d'adaptation permettant ainsi d'éviter un échec et laisser place aux jugements interpersonnels et des conclusions trop hâtives.

Il est à noter que l'enseignement d'une langue étrangère, porteuse d'un système culturel différent, requiert et nécessite la prise en compte de la culture d'origine de l'apprenant ainsi que ses représentations de l'Autre afin de former des citoyens tolérants, à la fois représentants de leur propre culture et ouverts sur la culture de l'Autre.

La mondialisation mène à des situations d'interactions diverses et accélérées entre les différents individus, les groupes et les nations. De ce fait, la communication aura tout un autre sens, un autre modèle qui prendra en considération le linguistique associé à son substrat culturel c'est-à-dire une communication culturelle où les principaux éléments notamment l'émetteur et le récepteur sont la culture d'appartenance ou d'origine et la culture de l'Autre avec un seul code « interculturalité ».

L'analyse des manuels scolaires en question nous a permis de vérifier si l'apprentissage de la langue étrangère doit se focaliser uniquement sur les compétences communicatives et linguistiques ou si la dimension interculturelle, communément appelée « zone franche » par Tardieu, C¹⁶⁵. (2008 : 107) entre Autrui et soi doit être enseignée comme un objet à part entière au même titre que la compétence linguistique.

Bien que la culture en classe de langue aide à lutter contre les stéréotypes, la discrimination, la xénophobie et favorise l'approche communicative, l'enseignement du FLE demeure focalisé sur l'aspect utilitaire de la langue dans l'espace scolaire algérien et ce, malgré un discours officiel réformateur incitant à la prise en considération de la dimension

¹⁶⁴ Rakotomena, M-H (2005). « *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle* ». In *Revue Internationale sur le Travail et la Société*, 3, 2, 668 – 691. Québec.

¹⁶⁵ Tardieu, C. (2008). « *Chapitre 2 : culture. Dans La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation* ». Ed. Ellipses, Paris.

culturelle dans les pratiques de classe. La tolérance à la diversité qu'affiche le discours officiel ne se manifeste pas dans le manuel de français de la 3^{ème} année primaire.

En effet, l'analyse des manuels en question, particulièrement celui du français, nous a amenée à nous focaliser sur l'image qui, selon Porcher, L¹⁶⁶. (1975 : 127) a la fonction de : « Véhicule de communication ». En effet, les méthodes Structuro-Global Audio-Visuel communément appelées « SGAV » comme toutes les méthodes antérieures ont utilisé l'image comme support à l'enseignement linguistique. C'est avec l'avènement de l'approche communication et l'insertion des paramètres socio-culturels dans la communication que l'apprentissage des langues étrangères a connu du renouveau. En ce sens, les documents exploités en tant que supports à l'enseignement devaient être utilisés pour leur valeur linguistique d'un côté et leur valeur culturelle d'un autre. Nous comprenons donc que l'image était considérée comme un intermédiaire facilitant le passage de la langue maternelle à la langue étrangère et vice versa. Nous devons l'envisager comme un objet culturel en dépassant ce qu'elle représente en évitant qu'un rapport ambigu s'installe entre l'apprenant et cet outil pédagogique où peuvent s'installer les stéréotypes et idées préconçues à propos de cette culture étrangère. En d'autres termes, l'image est imprégnée aussi bien d'éléments linguistiques que d'éléments culturels.

L'analyse du manuel scolaire de français consiste à viser uniquement le perfectionnement de la langue et relègue au second plan la dimension culturelle / interculturelle dans les supports utilisés pour l'enseignement / apprentissage. Autrement dit, la priorité est accordée à l'aspect utilitaire au détriment de la dimension culturelle voire interculturelle de la langue française. Quant à la compétence interculturelle, elle reste timide et apparaît uniquement dans des bribes. Nous avons, d'ailleurs, noté quelques références onomastiques, géographiques, références zoologiques, références botaniques, références panoramiques, etc.

En revanche, le manuel de l'anglais de la 1^{ère} année du cycle moyen n'a pas omis la culture de la langue officielle du pays et donc la culture locale se manifeste à travers plusieurs références notamment des références géographiques, onomastiques, artistiques, politiques, historiques, etc.

Faut-il rappeler que la maîtrise d'une langue étrangère nécessite obligatoirement la prise en considération de la dimension culturelle que cette langue véhicule, aspect qui, d'après nous,

¹⁶⁶ Porcher, L. (1975). « *L'image dans les méthodes de langue. Quelques problèmes et perspectives* ». In *Études de linguistique appliquée*. N° 17.

n'a pas été véritablement pris en compte dans le manuel scolaire de langue française contrairement à celui de l'anglais qui met sur le même piédestal les deux cultures en question à savoir la culture locale de l'apprenant et la culture cible de la langue étrangère.

En ce sens, le discours didactique semble se focaliser beaucoup plus sur la langue à apprendre plutôt que sur sa culture. Ainsi, les résultats auxquels nous avons aboutis dans le manuel scolaire de français convergent vers l'idée qu'il y a une absence presque totale de la compétence interculturelle contrairement à celui de l'anglais qui regorge de références à la culture cible.

Il est vrai que dans le manuel scolaire de français, quelques références françaises ont été soulignées, cependant, nous constatons un manque de contenus spécifiques à la formation interculturelle. De même, n'oublions pas de souligner que la prise en charge de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères permet à l'apprenant de développer des relations de respect mutuel avec des locuteurs d'autres langues et d'avoir, ainsi, une pleine conscience de son identité et de celle de ses interlocuteurs et par conséquent, lui permettant de devenir un locuteur interculturel capable de vivre avec et dans la diversité que lui impose le monde aujourd'hui.

L'analyse du manuel scolaire de langue française nous a permis de constater qu'il existe des lacunes dans l'enseignement actuel de la culture parce qu'il n'existe pas de foisonnement entre les deux cultures à savoir la culture locale de l'apprenant et la culture cible véhiculée par la langue étrangère comme dans le manuel de langue anglaise où les deux cultures en question sont présentées équitablement et ainsi, mises sur le même piédestal. Autrement dit, contrairement au manuel d'anglais, le manuel de français ne prend véritablement pas en charge la dimension interculturelle et le manque de contenus spécifiques à la formation interculturelle reste flagrant et surtout important et ce, en dépit de la timide ouverture du manuel à la culture francophone de façon générale et française de façon particulière.

Faut-il rappeler que la dimension culturelle se loge inévitablement dans la langue et représente un élément incontournable dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. À cet effet, Neuner, G¹⁶⁷. (1997 : 54) déclare qu' :

« Il n'y a pas d'enseignement des langues vivantes sans contenu socioculturel [...], la compétence socioculturelle fait intrinsèquement partie de toutes les autres compétences ».

¹⁶⁷ Byram, M, Zarate, G et Neuner, G (1997). « *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage de l'enseignement des langues : Langues vivantes ; études préparatoires* ». Ed. Du Conseil de l'Europe. Strasbourg.

Nous pouvons conclure que le manuel scolaire de français est employé beaucoup plus pour étudier les points de langue au lieu d'être employé comme ressource culturelle de la langue française malgré la politique des concepteurs du manuel scolaire qui prône l'ouverture sur l'Autre.

Rappelons que la langue exige et impose la maîtrise des savoirs linguistiques notamment le lexique, la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, etc., ainsi que les règles de son fonctionnement. La culture, quant à elle, semble être une barrière plus solide et donc difficile à atteindre. Mariette, F¹⁶⁸. (1982 : 05) nous rejoint et stipule que : « Lorsqu'on enseigne, on transmet toujours aussi une certaine image de la culture, une certaine idée d'un pays et d'une civilisation ».

Nous comprenons que le *mot* est un levier important dans son contexte car, en effet, tout tourne autour de ce dernier parce qu'il comporte une charge sémantique et culturelle importantes amenant l'apprenant à établir une comparaison entre sa culture et la culture cible et ce, dans le but d'établir un contact interculturel entre les deux. Effectivement, la compréhension des mots et leurs significations impliquent la connaissance culturelle parce que, pour rejoindre les propos de Bourdieu, P¹⁶⁹. (1982 : 16) : « La grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production de sens ». De ce fait, la langue n'est pas uniquement un outil permettant d'établir une conversation mais elle est le miroir qui reflète tout un mode de vie d'un peuple ainsi que ses convictions avec ses conceptions.

Pour conclure, l'apprentissage des langues permet de prendre conscience des ressemblances et différences dans les formes d'expressions du monde et permet à l'apprenant d'établir des connexions et des ponts entre sa culture et la culture étrangère pour devenir, ainsi, un passeur interculturel.

Nous devons, pour reprendre les termes du CECR :

« Ouvrir des perspectives en réfléchissant à des solutions concrètes permettant de relever les défis de l'interculturalité inhérents à tout enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ».

¹⁶⁸ Mariette, F (1982). « *Présentation* » du volume 47. In *Les Études de Linguistique Appliquée*, Juillet, Septembre. Ed. Didier. Paris.

¹⁶⁹ Bourdieu, P (1982). « *Réponses* ». Ed. Librairie Arthème / Fayard. Paris.

Outre l'acquisition du savoir socioculturel, l'apprenant en tant qu' « acteur social », devrait selon le CECRL, être en mesure de « faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale ».

In fine, nous devons laisser un nouvel idéal humain faire surface. Cet idéal est en rapport d'un côté avec l'histoire de tout individu ainsi que ses préoccupations, ses attentes et ses besoins et d'un autre côté avec l'Histoire de toute l'Humanité et ses aspirations notamment la paix, la liberté et l'amour. Un nouveau monde doit voir le jour, un monde où chaque individu trouve sa place peu importe ses origines, sa culture, sa manière de voir, de penser, d'agir et surtout d'être. Ainsi, l'Altérité, l'Échange et le Respect d'Autrui seront les principales caractéristiques de cet univers nouveau qu'est l'univers interculturel.

**RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

Ouvrages

- Abdallah-Preteuille, M et Porcher, L (1998). « *Éthique de la diversité et éducation* », PUF. Paris.
- Abdallah-Preteuille, M (2005). « *L'éducation interculturelle. 2ème éd., Collection « Que sais-je ? »* Editions PUF, Paris.
- Argaud, E (2006). « *La civilisation et ses représentations : étude d'une revue, le Français dans le monde (1961-1976)* », Berne, Peter Lang.
- Beacco, J.C-I (2006). « *Education à la citoyenneté et enseignement des langues : valeurs et instruments* ». LEND. XXXV^{ème} année, déc.
- Beckers, J (2002). « *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité* ». Ed. Labor éducation. Bruxelles.
- Benrabeh, M. (1999). « *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique* ». Ed. Séguier. Paris.
- Beraed, E (1997). « *L'approche communicative théorie et pratique* ». CLE international. Paris.
- Bollinger, D et Hofstede, G (1987). « *Les différences culturelles dans le management. Comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?* ». Editions d'Organisation. Paris.
- Bourdieu, P (1982). « *Réponses* ». Ed. Librairie Arthème / Fayard. Paris.
- Byram, M (1992). « *Culture et éducation en langue étrangère* ». Ed. Hatier LAL. Paris.
- Byram, M, Zarate, G et Neuner, G (1997). « *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage de l'enseignement des langues : Langues vivantes ; études préparatoires* ». Ed. Du Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- Charaudeau, P (2001). « *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours* ». Bruxelles : De Boeck.
- Castellotti, V, & Moore, D (2002). « *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* ». Conseil de L'Europe. Strasbourg.
- Choppin, A (1992). « *Les manuels scolaires : histoire et actualité* ». Ed. Hachette. Paris.
- Conseil de l'Europe. (2008). « *Livre sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité* ». Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg.

- Conseil de l'Europe (2001). « *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* ». Ed. Didier, Paris.
- Cuq, J-P & Gruca, I (2002), « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », P.U.G. Paris.
- De Carlo Maddalena, M (1998). « *L'interculturel* », Clé International, coll. Didactique des langues étrangères. Paris.
- Galisson, R (1998). « *À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention* ». ELE. Ed. Didier. Paris.
- Ibrahimi, K, T (1997). « *Les Algériens et leur (s) langue (s)* ».Ed. Al Hikma. Alger.
- Leclercq, J-M (2002). « *Figure de l'interculturel dans l'éducation* ». Ed. Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- Martinet, A (2015). « *Éléments de linguistique générale* ». Ed. Armand Colin. Paris.
- Moirand, S (1982). « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* ». Ed. Hachette, Paris.
- Porcher, L (1995). « *Enjeux du système éducatif : le français langue étrangère* ». Ed. Hachette Livre. Paris.
- Puren, C (1998). « *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues* ». Ed. Nathan, Clé international. Collection DLE. Paris.
- Richaudeau, F (1979). « *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique* ». UNESCO / Diffusion Retz. Paris.
- Rocher, G (1969). « *Introduction à la sociologie générale* ». Éditions Hurtubise HMH. Montréal.
- Seguin, R (1989). « *L'élaboration des manuels scolaires, guide pédagogique* ». UNESCO. Paris.
- Seoud, A (1997). « *Pour une didactique de la littérature* ». Ed. Didier. Paris.
- Tardieu, C. (2008). « *Chapitre 2 : culture. Dans La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation* ».Ed. Ellipses, Paris.
- Windmüller, F (2011). « *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle* ». Ed. Belin. Paris.
- Zarate, G (1993). « *Représentation de l'étranger et didactique des langues* ». Éd Didier Col. CREDIF ESSAIS, Paris.

Revues

- Coste, D. (1978). « *Lecture et compétence de communication* ». In *Le Français dans le Monde*. N° 141. Paris.
- Coste, D (1998). « *Compétence plurilingue et pluriculturelle* », In *Le français dans le Monde*. N° spécial, Hachette / Edicef, Juillet. Paris.
- Courtillon, J (1984). « *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation.* ». In *Le Français dans le Monde*. N° 188. Ed. Hachette Larousse. Paris.
- Denis, M (2000). « *Former les élèves à l'interculturel* ». In *Dialogues et Cultures*. N° 44. Paris.
- Flay-Sainte Marie, A (1997). « *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale* », In *Les Cahiers de l'Actif, Active*, Paris.
- Galisson, R (1994). « *Un espace disciplinaire pour l'enseignement / apprentissage des langues-cultures en France : Etat des lieux et perspective* ». In *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juillet – aout – septembre. Lyon.
- Henriette, R.M (2005). « *Les ressources individuelles pour la compétence individuelle* », In *Revue Internationale sur le Travail et la Société*. N° 32. Québec.
- Lambert, F (1994). « *Image, langues étrangères* », In *Le français dans le Monde*, Médias, faits et effets, Juillet. Paris.
- Mariette, F (1982). « *Présentation* » du volume 47. In *Les Études de Linguistique Appliquée*, Juillet, Septembre. Ed. Didier. Paris.
- Mounin, G (1984). « *Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues* », In *Le français dans le Monde*, N° 188, Hachette- Larousse, Paris.
- Porcher, L. (1975). « *L'image dans les méthodes de langue. Quelques problèmes et perspectives* ». In *Études de linguistique appliquée*. N ° 17.
- Porcher, L (1988). « *Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement / apprentissage d'une culture étrangères* ». In *Études de Linguistique Appliquée*. N° 69. Paris.
- Porcher, L (1996). « *Cultures invisibles* » In *le Français dans le Monde. Recherches et applications*, Ed. Hachette – Larousse, Paris.
- Puren, C (1998). « *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures* », In *ELA, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*. N° 109. Sorbonne.

- Puren, C (2014). « *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique* ».
- Revue électronique *Intercâmbio de l'Université de Porto de Portugal*, 2^a série, vol. 7.
- Rakotomena, M-H (2005). « *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle* ». In *Revue Internationale sur le Travail et la Société*, 3, 2, 668 – 691. Québec.
- Verdelhan-Bourgade, M (2002). « *Revue de Didactologie des Langues-Cultures* ». N° 125. Sorbonne.
- Zarate, G (1983). « *Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère* ». In *Le français dans le Monde*. N° 181. Paris.

Sitographie

- Détrie, C (1994). « *Lecture de : Les interactions verbales de C. Kerbat-Orechioni* ». Presses universitaires de la Méditerranée Édition électronique URL : ISSN : Édition imprimée Date de publication : 1 septembre 1994 Pagination : ISSN : Référence électronique Catherine Détrie, « *Lecture de : Les Interactions Verbales de de C. Kerbat-Orechioni*», Cahiers de praxématique [En ligne] : <https://journals.openedition.org/praxematique/1508>.
- Dictionnaire de politique [En ligne] : <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Intercultura%20lite.htm>
- Galisson, R (1994). « *Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. Etat des lieux et perspective* ». [En ligne] : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF108_3.pdf
- Gérard, F-M (2003). « *Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage* ». [En ligne] : <http://www.fmgerard.be/textes/option.html>.
- Glissant, E (2008). « *Une pensée archipélique* ». [En ligne] : <http://www.edouardglissant.fr/creolisation.html>.
- Leclerc, J. (2008). « *L'aménagement linguistique dans le monde* ». Cité par : Yahiaoui, F (2014). « *Le rôle de la langue maternelle dans l'appropriation du français langue étrangère : Cas des apprenants de la troisième année licence du département des sciences sociales de l'université de Bejaïa* ». [En ligne] : <http://www.univ-bejaia.dz/jspui/bitstream/123456789/1064/1/Le%20r%C3%B4le%20de%20la%20langue%20maternelle%20dans%20l%27appropriation%20du%20fran%C3%A7ais%20langue%20%C3%A9trang%C3%A8re.pdf>.
- Legendre, R (1993). « *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Cité dans « *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* ». Document de référence à l'intention du personnel enseignant. [En ligne] : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureEducation/medias/99-06487-02.pdf>.
- Montoya Restrepo, P-A (2012). « *Étude de cas sur l'utilisation des TIC dans le travail autonome des étudiants des langues* ». [En ligne] : <https://prezi.com/gwi0tknt1gcq/etude-de-cas-sur-lutilisation-des-tic-dans-le-travail-autonome-des-etudiants-des-langues/>

Thèses et mémoires

- Hanchi, R (2018). « *Vers une utilisation optimale du manuel scolaire du FLE au primaire (3e AP) en Algérie : le guide pédagogique raisonné s'impose comme auxiliaire inévitable* ». Université Aix-Marseille. France.
- MOKADDEM, K (2008). « *Choix et pertinence des méthodes pratiquées pour l'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie Etude des stratégies mises en œuvre dans le primaire dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif (2003)* ». Université d'Oran. Algérie.
- NECIRI Soumia (2011). « *Pour une compétence culturelle en français langue étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année secondaire en question* ». Université de Ouargla. Algérie.
- Schmid, K (2010). « *Mémoire : Parcours pour une formation à l'interculturel* ». University of Cape Town. Afrique du Sud.

Dictionnaires

- Cuq, J-P (2003). « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Ed. CLE International. Paris.
- Legendre, R (1988). « *Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse* ». Paris.
- Serre, M (1996). « *Atlas* », Flammarion, Paris.

Documents officiels

- Guide d'accompagnement de français de la 3ème année du cycle primaire (2016).
- Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale (2008) n°08-04 du 23 janvier 2008, Chap. II, art.4.
- Manuel scolaire de français de la première année du cycle primaire.
- Manuel scolaire de l'anglais de la première année du cycle moyen.

ANNEXES

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue anglaise de la première année du cycle moyen en contexte algérien.

Age : 59 ans.

Sexe : Masculin

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

21 apprenants.

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

(03) - Anglais
- Français
- Arabe.

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

Arabe

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

Langue maternelle.

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ? *l'objectif est de :*

- *S'éclaircir sur le monde.*
- *Communiquer et Comprendre. les autres*

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

- *La culture englobe l'art, la littérature, peinture...*
- *La civilisation englobe le mode de vie d'une nation.*

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue anglaise et de la culture qu'elle véhicule ?

- *Les apprenants peuvent avoir une idée de cette langue et de sa culture sans voyager, seulement en l'étudiant.*

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

- *je change de méthode je simplifie les choses - le vocabulaire.*
- *j'essaie de motiver mes apprenants.*

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Oui

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme d'anglais ?

Oui

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

non .

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Quand il est nécessaire .

- Étude de texte .

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

en Comparant . Les trois cultures (Algérienne .
Anglaise - et française).
* pour le support, j'opte pour l'audio-visuel.

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue anglaise de la première année du cycle moyen en contexte algérien.

Age : 48 ans

Sexe : masculin

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

36 apprenants

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ? Deux

- Arabe
- Anglais.

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

- Anglais.

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

- c'est la langue internationale.
- c'est la langue de grands films et séries.

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

Il permet de :
- faciliter la communication.

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

- Elles sont idéologiques

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue anglaise et de la culture qu'elle véhicule ?

- Elles vont de pair.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

- J'essaie d'y remédier en leur présentant que
choses positives de cette langue.

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Oui, il est nécessaire que l'apprenant apprenne
cette culture.

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme d'anglais ?

Oui

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Oui

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Beaucoup, presque dans toutes les séances

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

- . Des comptines
- Des jeux de rôle
- Des chansons et de documents audiovisuels que je fais sur l'histoire de la terre.

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue anglaise de la première année du cycle moyen en contexte algérien.

Age : 38 ans

Sexe : Féminin .

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

34
36 / 37

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

Anglais / Arabe / Français

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

l'anglais

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

- Dialogue (oral et écrit).
- Ebdai.

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

- Communication.
- Préparation aux examens et concours officiels.

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

La culture est un volet de la civilisation.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue anglaise et de la culture qu'elle véhicule ?

L'anglais permet de voyager sereinement surtout pour parler, demander son chemin si on se perd, ou on veut faire son shopping.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

Je banais tout texte à vision historique pour ne pas menacer davantage leurs représentations négatives. Je présente des textes agréables sur la paix et le respect des autres.

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Totalement juste à condition qu'ils sachent identifier la leurs.

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme d'anglais ?

Oui, le programme contient des objectifs communicatifs bien clairs qu'il faut mettre en œuvre.

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Pas tout le temps ; Le prof est appelé à étudier les objectifs et adapter le contenu sinon ajouter pour satisfaire les besoins de l'apprenant.

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Occasionnellement ; par exemple toutes les fois que l'élève a besoin de lire pour comprendre ; apprendre et trouver la règle pour le fonctionnement de la langue.

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

Je ramène des textes ; des chansons, des petites pièces de théâtre.

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue anglaise de la première année du cycle moyen en contexte algérien.

Age : 53 ans

Sexe : Féminin

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

Entre 36 à 38 apprenants

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ? Anglais - Français et Arabe bien sûr

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ? Ils préfèrent l'anglais car c'est nouveau pour eux et c'est très motivant.

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

- Avoir d'abord la base éducative d'anglais chez l'apprenant
- pouvoir communiquer, lire et répondre
- la langue la plus utilisée dans le monde du travail

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

L'anglais est devenue la langue internationale dans le monde du travail et pour la communication internationale. Donc c'est très important de rafraîchir les connaissances linguistiques avec ces premiers cours d'anglais.

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

Culture est l'ensemble des connaissances des savoir-faire - des traditions et des coutumes d'une société, par contre la civilisation est l'ensemble des caractéristiques spécifiques à une société. Donc pour enseigner il faut prendre en considération la culture et la civilisation de la société des apprenants.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue anglaise et de la culture qu'elle véhicule ?

Quand on apprend une langue, on doit apprendre sa culture bien sûr. Les apprenants doivent connaître la culture de cette langue étrangère par exemple les traditions, les coutumes de cette société étrangère.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

Il faut toujours les motiver en changeant les activités. Faire des jeux par exemple, crossword: mots croisés, des charades etc ...

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Oui c'est sûr, si on étudie la langue, on doit connaître les traditions, les coutumes de ce pays, on doit connaître les traditions, par exemple si ça parle de l'enseignement en Angleterre, on parle de la tenue, la cuisine, les matières ...

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme d'anglais ?

Non, pas tout à fait. Il y a des choses que nécessitent pas être étudiées, des fois, j'avance quelques leçons qui doivent être étudiées au début ou au milieu ...

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

oui la plus part du temps

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Souvent mais des fois on change complètement ou on adapte

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

- Exercices à unaires inspirés des textes du manuel*
- Rédaction de texte à partir des images qui appartiennent à la culture anglaise .*

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue anglaise de la première année du cycle moyen en contexte algérien.

Age : 53 ans

Sexe : Féminin

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

41 apprenants

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

- ① Arabe
- ② Anglais
- ③ Français

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

* Ils préfèrent l'anglais

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

Cette langue permet de communiquer
et travailler

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

L'objectif est de permettre à l'apprenant de s'exprimer et communiquer avec les autres dans le cadre de l'école.

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

La culture désigne l'ensemble des connaissances d'un individu.

La civilisation est le progrès d'une société.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue anglaise et de la culture qu'elle véhicule ?

C'est la langue la plus utilisée dans le monde du travail même si elle n'est pas encore utilisée dans les administrations et les écoles.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

C'est un obstacle auquel il faut remédier en proposant des textes plus fun sur la vie des Anglais par exemple avec des chansons car ils aiment beaucoup ça.

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Bien sûr qu'il faut apprendre cette culture à la langue étudiée.

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme d'anglais ?

Oui

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Non

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Rarement. Des fois en cherchant des textes plus simple

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

Les activités du manuel scolaire sur différents thèmes proposés : la famille et les amis, la nourriture, la monnaie, les chansons, les inventions...

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue anglaise de la première année du cycle moyen en contexte algérien.

Age : 55 ans

Sexe : Féminin

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

Entre 40 à 42 apprenants

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ? 3 langues:

Français - Anglais - Arabe

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ? Anglais bien sûr

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

L'anglais est devenue la langue internationale dans le monde du travail et pour la communication internationale. Elle est la langue officielle dans plus de 75 pays.

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

lire, comprendre, répondre aux questions et enfin écrire.
Communication - réussir aux examens.

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

La culture, il s'agit de coutumes, des traditions d'une société. Par contre, la civilisation est l'ensemble des caractéristiques spécifiques à une société.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue anglaise et de la culture qu'elle véhicule ?

On doit connaître la culture de la langue étrangère, les coutumes, les traditions de ce pays si on veut le visiter un jour.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

Il faut toujours les motiver et les encourager en changeant des activités sous forme des jeux, des mises en scène et même les chansons etc...

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Bien sûr, c'est nécessaire

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme d'anglais ?

Souvent

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Pas tout à fait

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Souvent, oui

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

Je reviens aux exercices du manuel scolaire, car ils sont riches et suffisants.

1
Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue anglaise de la première année du cycle moyen en contexte algérien.

Age : 42 ans

Sexe : femme

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

38 élèves

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

- Anglais

- Arabe

- Français

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

Ils préfèrent l'anglais

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

Ils voient que l'anglais est la nouvelle langue internationale qui leur permettra d'occuper des postes intéressants s'ils décident d'immigrer en leur facilitant ainsi la communication.

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

l'objectif est de permettre l'accès à la communication entre les pays du monde.

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

- la culture, est la musique, l'art, la littérature l'architecture.....
- la civilisation est l'état de développement d'un peuple.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue anglaise et de la culture qu'elle véhicule ?

C'est une langue internationale qui permet la communication avec les gens de partout.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

Le manuel contient beaucoup de choses agréables comme des textes sur la gastronomie, les différents pays, les mouvements, les différentes cultures. Ils n'ont pas le temps de formuler leurs idées négatives.

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Oui, mais ne pas oublier sa culture

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme d'anglais ?

Oui

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Oui

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Souvent

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

Je propose des Textes sur l'Angleterre,
son peuple, ses traditions, sa nourriture,
ses fêtes

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue anglaise de la première année du cycle moyen en contexte algérien.

Age : 49

Sexe : F

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

34/42

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

- Anglais
- Français
- Arabe

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

Français / Anglais

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

Learner will be able to communicate and use the language easily outside the school

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

La culture, c'est la façon de vivre d'un groupe humain comme la culture oranaise.

La civilisation renvoie à une évolution qui sort l'homme de son état de nature.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue anglaise et de la culture qu'elle véhicule ?

L'anglais est largement utilisée qu'il est inadéquat de dire qu'elle est une seconde langue.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

J'essais de leur proposer des textes sur le mode de vie des Anglais et le nôtre pour comparer, etc.

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Oui et le manuel scolaire est riche de ça.

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme d'anglais ?

80%

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

No

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

I use it at reading stage

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

- Watch a video.
- Pictures
- guessing games.

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue anglaise de la première année du cycle moyen en contexte algérien.

Age : 51

Sexe : Féminin

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

25 élèves

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

Français . Anglais . Arabe

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

L'Anglais

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

la langue de Technologie et de
Moyens de loisirs (films, chansons)

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

la maîtrise de la langue et communiquer avec les autres

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

- la culture est tout ce qui est traditions coutumes d'une région ou d'un pays
la civilisation est tout ce qui caractérise la société

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue anglaise et de la culture qu'elle véhicule ?

la langue Anglaise est une langue internationale
la langue de la science et de la mondialisation

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Bien Sûre

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme d'anglais ?

Pas à la lettre

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

pas vraiment

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

rarement les textes et parfois
les activités

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

les chansons / les Films / les dialogues
les pièces théâtrales.

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue anglaise de la première année du cycle moyen en contexte algérien.

Age : 48 ans

Sexe : Homme

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

35 apprenants.

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ? 3 langues

- Arabe
- Anglais
- Français

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

- Anglais

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

Ils ont des représentations positives sur cette langue et pensent qu'elle est une langue de prestige.

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

L'acquisition d'un savoir académique, ainsi que son utilisation dans la vie quotidienne.

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

La culture est l'ensemble des connaissances, des traditions qui appartiennent à un groupe humain.

- La civilisation est l'ensemble des caractéristiques à un groupe humain, à une société, à un pays donné

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue anglaise et de la culture qu'elle véhicule ?

- c'est la langue de la technologie et une langue internationale -

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

Ils n'ont pas de représentations négatives, car ils sont pleins de confiance, cette séance d'anglais.

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Oui, il est nécessaire qu'ils apprennent la culture avec la langue.

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme d'anglais ?

Oui

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Oui, il répond au programme.

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

très souvent.

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

- Exposés.

- Expression écrite sur différents thèmes.

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue française de la troisième année du cycle primaire en contexte algérien.

Age : 38 ans

Sexe : Masculin

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

- 33 apprenants.

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

- Trois :-

- Arabe
- Français
- Anglais

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

- Ils préfèrent l'arabe, car ils sont à l'aise avec cette langue.

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

- C'est la langue du coran.

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

- La transmission du savoir et de la communication ; c'est-à-dire savoir parler et savoir vivre.

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

- La culture est l'ensemble des connaissances acquises, l'instruction et le savoir d'un être humain.

- La civilisation est l'état d'avancement des conditions de vie, des savoirs et des normes de civilisation.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue française et de la culture qu'elle véhicule ?

- Elle est véhiculaire de valeurs comme la tolérance et le respect de l'autre.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

- J'essaie de leur faire aimer la langue étrangère en insistant sur l'objectif des langues qui est voyager dans le monde et découvrir d'autres peuples ; de découvrir d'autres cultures.

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

- Oui, il est important de connaître la culture de la langue étrangère si on a le temps, car nous avons un programme à finir dans un délai déterminé.

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme de français ?

- Oui ; je le suis rigoureusement.

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

- Le manuel scolaire répond aux exigences du programme.

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

- Souvent.

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

- Des jeux de rôles
- Des recitations...

Question 15 : Auriez-vous aimé qu'il y ait une rubrique réservée à l'enseignement de la culture ?

- OUI.

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue française de la troisième année du cycle primaire en contexte algérien.

Age : 43 ans

Sexe : Masculin

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

34 apprenants

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ? Deux

- Arabe

- Français

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

- Français

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

- Langue à la mode

- La langue des études

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

- La communication et l'échange

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

- Une culture est propre à un groupe de personnes ou une tribu.
- La civilisation est un ensemble de cultures.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue française et de la culture qu'elle véhicule ?

- Une langue vivante qui continue de s'imposer face à l'anglais. Une langue intéressante à découvrir.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

- Je leur propose des textes sur la vie quotidienne des Français, sur leur culture en mettant de côté le côté « Histoire ».

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

- Oui il est intéressant qu'il apprenne la culture étrangère avec la langue étrangère.

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme de français ?

- J'essaie de le faire.

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

- Grosso - modo .

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

- Régulièrement .

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

- Jeux de rôle , des poèmes du manuel scolaire
et quelques fois les chansons .

Question 15 : Auriez-vous aimé qu'il y ait une rubrique réservée à l'enseignement de la culture ?

- oui .

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue française de la troisième année du cycle primaire en contexte algérien.

Age : 52 ans

Sexe : Féminin

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

34 élèves

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

- Langue française
- Langue arabe

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

- Ils préfèrent la langue française

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

- Langue de la mondialisation
- Langue à la mode
- Langue de la civilisation et du savoir

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

• Accès au savoir car le français est considérée actuellement comme une langue d'enseignement.

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

La culture renvoie à la gastronomie au patrimoine, aux traditions et coutumes. Alors que la civilisation renvoie au progrès.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue française et de la culture qu'elle véhicule ?

Je pense que la langue française ainsi que la culture renvoient à la civilisation.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

J'essaie de remédier à ce problème en proposant des textes agréables contenant des personnages arabes et étrangers des français par exemple pour insister sur le respect des autres.

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Je pense qu'il est nécessaire qu'ils apprennent la culture française sans l'adopter.

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme de français ?

Oui je suis obligée de le suivre d'après Monsieur l'inspecteur.

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Pas tout à fait.

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Souvent

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

- Documents authentiques
- Documents pré-fabriqués
- Jeux de rôle,

Question 15 : Auriez-vous aimé qu'il y ait une rubrique réservée à l'enseignement de la culture ?

Oui, j'aurais souhaité qu'il y ait une rubrique spéciale pour enseigner la culture étrangère à savoir la culture française.

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue française de la troisième année du cycle primaire en contexte algérien.

Age : 49 ans

Sexe : Féminin

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

35 apprenants

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ? Français

Arabe

Anglais

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ? Les apprenants préfèrent le français

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

Pour eux, le français est une langue prestigieuse

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

- Il permet l'accès à la communication orale et écrite.

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

- La culture est l'identité profonde d'un pays, telle qu'elle apparaît dans sa géographie physique, son histoire et son art. La civilisation comporte toujours un jugement de valeur.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue française et de la culture qu'elle véhicule ?

- La langue est une aventure sur l'avenir.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

- Je leur propose des textes agréables pour eux pour leur faire aimer cette langue.

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

- Non, je ne pense pas qu'il est nécessaire, pour l'apprenant d'apprendre la culture, car ça ne lui sert à rien.

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme de français ?

- Oui, je suis le programme de français.

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

- Non, pas tant à fait.

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Souvent.

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

- j'utilise les figurines et les comptines proposées dans le manuel scolaire.

Question 15 : Auriez-vous aimé qu'il y ait une rubrique réservée à l'enseignement de la culture ?

je ne trouve pas, elle n'est pas nécessaire.
qui

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue française de la troisième année du cycle primaire en contexte algérien.

Age : 49 ans

Sexe : Féminin.

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

38 Apprenants.

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

- Français -
- Arabe -
- Anglais .

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

L'arabe.

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

C'est une langue sacrée .

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

- Découvrir l'autre .
- Maîtriser les nouvelles technologies .

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

La culture est l'ensemble des traits intellectuels, artistiques et idéologiques d'un groupe social. La civilisation est l'ensemble des traits artistiques, architecturaux, intellectuels, les réalisations scientifiques et le progrès d'un peuple à une époque donnée .

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue française et de la culture qu'elle véhicule ?

C'est une langue d'ouverture sur l'autre, de culture .

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

J'essaie de leur montrer qu'apprendre une langue c'est découvrir l'autre, mieux le connaître.

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Oui, car connaître une langue passe surtout par la découverte de sa culture .

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme de français ?

Il est difficile de suivre exactement le programme de français -
Donc, j'essaie d'adapter le programme aux besoins des Apprenants .

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Pas toujours .

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Pas toujours .

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

Différents textes sur le mode de vie des français ainsi que des chansons.

Question 15 : Auriez-vous aimé qu'il y ait une rubrique réservée à l'enseignement de la culture ?

Oui .

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue française de la troisième année du cycle primaire en contexte algérien.

Age : 52 ans

Sexe : Féminin

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

32 apprenants

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ? Deux langues

- Arabe

- Français

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

L'arabe.

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

C'est une langue qu'ils trouvent facile et c'est la langue du Coran.

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

Apprendre à communiquer dans cette langue et pouvoir parler cette langue dans le pays où elle est utilisée.

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

Pour moi, il n'y a pas de différence entre ces deux mots.

La culture est la civilisation et la civilisation est la culture.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue française et de la culture qu'elle véhicule ?

C'est une langue qui est portée dans plusieurs pays du monde et la culture française est une bonne culture.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

J'essaie de leur expliquer qu'il faut être ouvert à toutes les langues et toutes les cultures en proposant des supports sur cette culture de la langue cible.

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Il faut apprendre la langue d'abord ensuite connaître sa culture.

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme de français ?

Oui.

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Oui .

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Régulièrement .

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

Des textes très courts , des comptines , des réécitations ,
de petits poèmes .

Question 15 : Auriez-vous aimé qu'il y ait une rubrique réservée à l'enseignement de la culture ?

Oui .

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue française de la troisième année du cycle primaire en contexte algérien.

Age : 31 ans

Sexe : Masculin

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

30 apprenants

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

- Arabe
- Français
- Anglais

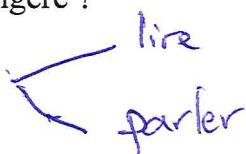
Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

- l'arabe

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

- langue maternelle, naturelle.

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

- Communication  lire
parler

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

- La culture est une composante de la civilisation, elle contribue à son expansion.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue française et de la culture qu'elle véhicule ?

- positive, elle véhicule des valeurs (tolérance, débat contradictoire, ouverture vers l'autre) -

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

Employer des activités ludiques
saynètes, jeu de rôles, mots
croisés, chansons -

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

C'est une vente concomitante

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme de français ?

Oui...

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

non, le manuel reste un support,
un prétexte au programme

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

- chaque semaine

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

- conte, chanson,
- fable → { ESOPHE
LA FONTAINE
IBN MOUKAFAA

Question 15 : Auriez-vous aimé qu'il y ait une rubrique réservée à l'enseignement de la culture ?

Oui, pour l'ouverture sur le monde

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue française de la troisième année du cycle primaire en contexte algérien.

Age : 32 ans.

Sexe : Masculin.

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

32.

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ? 3 langues :

- Arabe.
- Français.
- Anglais.

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

- L'arabe.

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

- C'est la langue de tous les jours.
- C'est la langue du Coran.

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

- Apprendre aux élèves à communiquer dans cette langue pour bien la parler.

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

- Je pense que les deux mots, ça veut dire la même chose.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue française et de la culture qu'elle véhicule ?

- C'est bien de connaître la langue française parce que c'est une langue universelle. On l'utilise partout.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

- J'essaie de leur expliquer que si ils apprennent la langue française, cela ne veut pas dire qu'ils vont devenir Français et oublier leur culture.

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

- Oui, c'est important.

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme de français ?

- Oui.

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Oui.

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

- Toutes les séances.

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

- Exercices.

- Le support : le manuel scolaire.

Question 15 : Auriez-vous aimé qu'il y ait une rubrique réservée à l'enseignement de la culture ?

- Oui, c'est une bonne chance.

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue française de la troisième année du cycle primaire en contexte algérien.

Age : 38 ans

Sexe : femme.

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

3^{ème} = 31 apprenants.

5^{ème} A : 31 apprenants.

5^{ème} B : 23 apprenants.

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

- Langue arabe.
- Langue française.
- Langue anglaise.

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

Le français plus que l'arabe et l'anglais.

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

- pour eux, c'est une langue familiale, classique et plus maîtrisée dans la société et la technologie d'aujourd'hui.

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

- Transmettre le savoir .

- Avoir une relation entre l'enseignant et ses apprenants :
savoir, savoir-faire, savoir-agir .

- Apprendre la langue étrangère autant qu'une matière .

- Savoir parler et s'exprimer .

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

La culture est d'avoir une intelligence individuelle tout
autour le monde réel .

La civilisation concerne tout le peuple, elle passe dans les mœurs
et la moelle de la vie .

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue française et de la
culture qu'elle véhicule ?

La langue française est un instrument de
communication qui représente une clé d'ouverture sur
les autres .

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives
qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

Les représentations négatives regroupent le changement social
des attitudes, les jugements sur la langue apparemment
des opinions en tant que croyances partagées par la communauté .

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la
culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Apprendre une langue étrangère est aussi apprendre
une culture nouvelle, un mode de vivre, attitude ...

- Ça revient aussi à développer des stratégies de communication

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme de français ?

Oui, étape par étape et projet par projet, même
séquence par séquence .

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Cette année, le manuel scolaire répond aux exigences du programme par rapport aux années passées, il est adressé même à l'enseignant comme un outil d'enseignement.

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

Souvent car le nouveau manuel a plus de textes intéressants, courts et plus adaptés aux petits apprenants. Il est à la portée de tout le monde.

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

L'Oral, compréhension et production est la meilleure activité proposée pour enrichir son esprit et avoir un langage linguistique, l'audio-visuel est un support pour observer, découvrir, parler et s'exprimer.

Question 15 : Auriez-vous aimé qu'il y ait une rubrique réservée à l'enseignement de la culture ?

J'aimerais bien, pourquoi pas. Il faut qu'il y ait une relation entre la culture et la langue.

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

NB : Ce questionnaire est destiné aux enseignants de langue française de la troisième année du cycle primaire en contexte algérien.

Age : 23 ans

Sexe : femme.

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'apprenants avez-vous en classe ?

34 apprenants

Question 3 : Combien de langues parlez-vous ? Classez-les selon l'ordre de maîtrise ?

Je parle 03 langues

- Arabe
- Français
- Anglais

Question 4 : Est-ce que les apprenants préfèrent l'arabe, le français ou l'anglais ?

les apprenants préfèrent la langue arabe.

Question 5 : Quelles représentations se font-ils de cette langue ?

Ils répondent en Arabe et ils n'essayent pas de parler en français. Ils disent toujours que le français est la langue de nos ennemis.

Question 6 : Quel est, selon vous, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

L'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère c'est s'ouvrir au monde et à ~~accepter~~ l'autre.

Question 7 : Quelle différence faites-vous entre culture et civilisation ?

La culture comprend l'ensemble des coutumes et des traditions mais elle peut changer au fil des années. En revanche, la civilisation est l'ensemble des valeurs, et les valeurs ne change pas et donc la civilisation ne change pas.

Question 8 : Quelles représentations faites-vous de la langue française et de la culture qu'elle véhicule ?

La langue française est la plus utilisée en Algérie que ce soit dans les administrations ou les écoles.

Question 9 : Comment réagissez-vous face aux représentations négatives qu'ont vos apprenants de la langue cible ?

J'essaie toujours de leur faire aimer la langue et que grâce aux langues étrangères, nous pouvons voyager et découvrir le monde.

Question 10 : Pensez-vous qu'il est nécessaire à l'apprenant d'apprendre la culture sous-jacente à la langue étudiée ?

Ouï

Question 11 : Suivez-vous exactement le programme de français ?

Non, je ne suis pas toujours de programme.

Question 12 : Le manuel scolaire, répond-il aux exigences du programme ?

Non, il ne répond pas toujours aux attentes du programme.

Question 13 : À quelle fréquence utilisez-vous les textes du manuel scolaire ?

J'utilise les textes du manuel scolaire lors de la séance de la lecture.

Question 14 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants en vue d'asseoir une compétence interculturelle ? Quels supports utilisez-vous ?

J'utilise le Data Show, parce qu'il facilite la compréhension grâce aux illustrations et aux vidéos représentées.

Question 15 : Auriez-vous aimé qu'il y ait une rubrique réservée à l'enseignement de la culture ?

Certainement oui, car on ne peut pas séparer la langue de la culture.

Résumé

الملخص :

العمل البحثي الذي نقترح تطويره هو جزء من المنظور العام البحث في تدريس اللغات والثقافات وفي أضيق نطاق تعليمي للفرنسية والإنجليزية كلغات أجنبية. إنه إنعكاس للمكان المخصص للبعد الثقافي أو حتى تعدد الثقافات في الكتب المدرسية للفرنسية والإنجليزية وكل منهما مخصص للمتعلمين لأول مرة. الهدف من تعليم اللغات الأجنبية هو والتفتح على الغير الذي يختلف عتًا بفكره و طريقة رؤيته للعالم. أصبح تعليم اللغات الأجنبية ضروري في هذا العالم المتفتّح على العولمة. ماهو المكان المخصص للبعد الثقافي أو حتى تعدّد الثقافات في كل من الكتابين المدرسيين للفرنسية و الإنجليزية المخصصين للمتعلمين لأول مرة في السياق الجزائري ؟ هل تساهم هذه الكتب المدرسية بشكل كافٍ في إكتساب و تطوير الكفاءة الثقافية أو حتى بين الثقافات ؟ هل هو ترويج لثقافة الأخر أم الثقافة الوطنية (الهوية الوطنية و الثقافة المحلية) وما التفاعلات بين ثقافة المتعلم و ثقافة الأخر الممثلة ؟ هاته هي الأسئلة التي نحاول الإجابة عليها.

الكلمات المفتاحية :

تعليم اللغات والثقافات – الفرنسية كلغة أجنبية – الإنجليزية كلغة أجنبية – البعد الثقافي / بين الثقافات – الكفاءة الإجتماعية و الثقافية – الكتب المدرسية .

Résumé :

Le travail de recherche que nous nous proposons de développer s'inscrit dans la perspective générale de la recherche en didactique des langues et des cultures et dans celle plus étroite de la didactique du français et de l'anglais langues étrangères. Il s'agit d'une réflexion sur la place réservée à la dimension culturelle voire interculturelle dans les manuels scolaires de français et de l'anglais, tous les deux destinés à des primo-apprenants.

L'enseignement des langues étrangères a comme objectif l'ouverture à l'Autre. Cet Autre qui est différent de nous, par sa pensée et sa vision du monde. L'enseignement des langues étrangères devient une nécessité dans ce monde ouvert sur la mondialisation.

Quelle place est réservée à la dimension culturelle voire interculturelle dans chacun des deux manuels scolaires – français et anglais – destinés à des primo-apprenants en contexte algérien ? Ces manuels contribuent-ils de manière adéquate à l'acquisition et au développement d'une compétence culturelle voire interculturelle ? S'agit-il de promouvoir la culture de l'Autre ou la culture nationale (l'identité nationale et la culture

locale) ? Quelles interactions entre la culture de l'apprenant et la culture de l'Autre sont représentées ?

Telles sont les questions auxquelles nous tentons de répondre.

Mots clés :

Didactique des langues et des cultures – Français langue étrangère – Anglais langue étrangère – dimension culturelle / interculturelle – compétence socioculturelle – manuels scolaires.

Summary :

The research work that we propose to develop is part of the general perspective of research in the teaching of languages and cultures and in the more narrow one of the didactics of French and English as a foreign languages. This is a reflection on the place reserved for the cultural or even intercultural dimension in French and English textbooks, both intended for first-time learners.

The aim of teaching foreign languages is to open up to the Other. This Other who is different from us, by his thought and his vision of the world. The teaching of foreign languages is becoming a necessity in this world open to globalization.

What place is reserved for the cultural or even intercultural dimension in each of the two textbooks – French and English – intended for first-time learners in an Algerian context ? Do these textbooks adequately contribute to the acquisition and development of cultural or even intercultural competence ? Is it about promoting the culture of the Other or the national culture (national identity and local culture) ? What interactions between the culture of the learner and the culture of the Other are represented ?

These are the questions we are trying to answer.

Keywords :

Didactics of languages and cultures – French as a foreign language – English as a foreign language – Cultural / intercultural dimension – Socio-cultural competence – Textbooks.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	03
Dédicace	04
À la mémoire de mon père Abdellatif	05
Introduction	06
Problématique	10
Démarche	10
Première partie : État des lieux de la situation du français et de l'anglais langues étrangères en contexte algérien en se basant sur la refonte du système éducatif	13
Chapitre I : Implications pédagogique-didactiques de la réforme	14
1. La réforme du système éducatif en Algérie	15
1.1 Les grands axes de la réforme du système éducatif algérien	16
1.1.1 La ré-organisation générale du système éducatif	17
1.1.1.1 L'éducation pré-scolaire	17
1.1.1.2 L'enseignement de base obligatoire	17
1.1.1.3 L'enseignement secondaire	17
1.1.2 La qualification de l'encadrement	19
1.1.3 La refonte de la pédagogie	20
2. Situation linguistique et scolaire en Algérie	22
2.1 La sphère arabophone	22
2.1.1 L'arabe classique	22
2.1.2 L'arabe dialectal	23
2.2 La sphère berbérophone	24
2.3 La sphère des langues étrangères	24
Chapitre II : Emergence de la didactique des langues et des cultures	26
1. Langue et culture au service de l'enseignement / apprentissage du FLE et de l'ALE pour une formation à l'interculturel	27
1.1 Didactique de la culture	27
1.1.1 Définitions de la culture et la civilisation	27

1.1.1.1 Qu'est-ce que la culture ?	28
1.1.1.2 Qu'est-ce que la civilisation ?	31
1.1.2 Place de la culture dans l'enseignement / apprentissage du FLE	33
1.1.3 Compétence de communication	38
1.1.1.1 Notion de « compétence de communication » et ses composantes	38
1.1.1.2 Facteur de la culture dans la compétence de communication	41
Chapitre III : Approche interculturelle : Un enrichissement pour les apprenants	45
1. Qu'entend-on par « dimension interculturelle » ?	46
1.1 Culture et compétence culturelle	46
1.1.1 Définitions des notions clés « compétence, culture, compétence culturelle »	46
1.2 Compétence interculturelle et ses composantes	51
Deuxième partie : La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de langues étrangères	62
Chapitre I : Rôle de l'école dans la formation à l'interculturel	63
1. Interculturalité à l'école	64
2. Manuel scolaire : objet de définitions	66
2.1 Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?	66
2.2 Fonctions du manuel scolaire	71
Chapitre II : Analyse du matériel didactique	73
1. Présentation de la grille d'analyse des manuels en question (Le contenant du manuel scolaire)	75
Critère 1. Qualité du matériel	75
1.1 La couverture	
1.2 Le format	
1.3 Le façonnage	
Critère 2. Présentation adéquate du matériel scolaire	75
2.1 La page de couverture	
2.2 La page de présentation de l'édition	

2.3	Les facilitateurs techniques	
	Critère 3. Lisibilité des textes et des illustrations	75
3.1	Typographie	
3.2	Mise en page	
3.3	Illustrations	
	Paramètre 2 : Progression dans la démarche d'apprentissage	76
	Critère 1. Organisation des manuels	76
1.1	Structure des manuels	
1.2	Mise en évidence des séquences	
1.3	Présence de textes indicateurs (titres et sous-titres)	
	Critère 2. Pratique de l'oral	76
1.1	Actes de paroles	
1.2	Structures linguistiques	
1.3	Cohérence de la progression	
	Critère 3. Pratique de lecture et d'écriture	76
3.1	Progression dans la découverte des unités de sens	
3.2	Progression dans la découverte des lexèmes	
3.3	Progression dans la transcription des graphèmes	
	Paramètre 3. Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme	76
	Critère 1. Conception de l'apprentissage	77
1.1	Présentation de la conception de l'apprentissage	
1.2	Conformité de la conception de l'apprentissage des manuels à celle des programmes	
1.3	Pertinence des situations d'apprentissage au regard des compétences à développer	
	Critère 2. La démarche d'enseignement / apprentissage	77
2.1	Présentation de la démarche d'enseignement / apprentissage	
2.2	Conformité de la démarche d'enseignement / apprentissage développée dans les manuels à celle des programmes	

Paramètre 4. Conformité des aspects socioculturels aux programmes	77
Critère 1. Conformité du contenu à l'environnement culturel, social et national de l'apprenant	78
1.1 Représentation équilibrée des personnages	
1.2 Représentation diversifiée et non stéréotypée des caractéristiques personnelles et sociales des personnages	
1.3 Représentation du contenu social	
Critère 2. Représentation des valeurs universelles	78
2.1 Présence des valeurs universelles	
2. Analyse du manuel « Mon premier livre de Français » en fonction des paramètres préalablement cités	79
3. Analyse du manuel « Spotlight on English » en fonction des critères préalablement cités.	106
Troisième partie : Le discours pédagogique entre pratiques enseignantes et pratiques apprenantes	134
Chapitre I : Le manuel scolaire entre enjeux linguistiques et représentations de l'Etranger ...	135
1. Analyse du contenu socioculturel et la place de la dimension culturelle / interculturelle dans l'espace scolaire de français	136
1.1 Les documents authentiques au service de la culture dans l'enseignement du FLE	149
2. Analyse du contenu socioculturel et la place de la dimension culturelle / interculturelle dans le manuel scolaire d'anglais	156
Chapitre II : Questionnaire à l'intention des enseignants portant sur la présence de la dimension culturelle / interculturelle dans les manuels scolaires destinés à des primo-apprenants	187
1. Préparation de l'enquête	188
1.1 Les sujets enquêtés	188
1.2 Caractéristiques des sujets enquêtés	188
1.2.1 Le niveau de qualification	188
2. Le questionnaire	192

Questionnaire destiné aux enseignants de la langue française	193
Questionnaire destiné aux enseignants de la langue anglaise	196
3. Analyse des réponses des enseignants de langue française et de langue anglaise	198
4. Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme	221
Conclusion générale	228
Références bibliographiques	235
Annexes	243
Résumé en arabe, français et anglais	303