

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche Scientifique

Centre Universitaire de BARIKA



Institut des Lettres et Langues

Département des Lettres et des Langues Etrangères

Filière : Français

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique

Le Thème

**L'interculturel, comme ouverture sur l'universel et les valeurs
humaines dans la classe de FLE**

-Cas 3° A-M-

CEM MESSOUD FRADJ BARIKA

SOUS LA DIRECTION DE :
Mme.NOUADRI SIHEM ILHEM

PRESENTE PAR :
FRIH FATIMA ZOHRA

MEMBRES DU JURY :

PRESIDENT : M.DOURARI .LAKHDAR

M.A(A) C. U. DE BARIKA

RAPPORTEUR : Mme. NOUADRI.SIHEM

M.A(A) C. U. DE BARIKA

EXAMINATEUR : Mme BAGHDADI.SABRINA

M.A(A) C. U. DE BARIKA

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2017/2018

Dédicaces

À celui qui m'a offert les premières lettres, les premières pages

Blanches, le premier livre

À celui qui m'a accompagné au premier jour de l'école et ses mots résonnent encore dans mes oreilles « l'école sera ta deuxième maison »

À celui qui m'a donné toutes les clefs de la vie en m'apprenant l'amour du savoir

À mon soutien perdu et mon cœur éloigné

À toi « papa »

Tu as tant souhaité que j'étudie la langue française

Et finalement j'ai réalisé ton rêve

Là où tu repose, mes prières t'accompagneront



À la femme qui a fait toutes les batailles pour nous

À la femme qui a toujours cru en moi et m'a appris de ne jamais se retirer quelques soient les obstacles

À ma fierté

À maman



À mes frères : Liamine, Hakim, Nourou, Hamza

mes sœurs : Awatef, Hadjer, Sara, Rania

à leurs enfants, les fleurs de ma vie

À quelle point je suis chanceuse de vous avoir dans ma vie

À ma grand-mère

À l'âme de ma tante Wahiba

à la joie de ma vie, mon petit cœur

"Amora"

Al sorriso della mia vita à Alessio

À tous mes amis et mes collègues

Finalement à mes rêves qui m'ouvrent toujours d'autres horizons....

Remerciements

Je remercie le bon Dieu tout puissant pour tous ses dons,

On remercie Mme NOUADRI SIHEM ILHEM qui a bien voulu assurer la direction de cette recherche et sans lequel ce modeste travail n'aurait pas pu être achevé.

Je remercie aussi le Docteur DOURARI LAKHDAR, de m'avoir tenu la main jusqu'aux dernières lignes de cette thèse à travers ses relectures minutieuses et enrichissantes ainsi que ses suggestions toujours avisées. Grâce à sa disponibilité, ses soins et ses remarques, la réalisation de cette thèse a abouti à sa fin.

devant lui ,il est difficile de trouver des qualificatifs forts pour mettre en valeur sa gentillesse, son humilité et sa patience à prodiguer ses conseils pertinents Merci d'être ce que vous êtes.

Je remercie chaleureusement le Professeur MANAA qui a su nous faire partager son savoir .On a tant appris avec lui, c'est un Vrai maitre dans son domaine.

Je remercie Monsieur BELHMID SAID chef du département De langue et littérature françaises Au centre universitaire de Barika pour ses encouragements, j'adresse le témoignage de ma très sincère reconnaissance.

Mes profonds remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire ce modeste travail de recherche et de l'évaluer.

Merci également à tous les enseignants qui ont collaboré autant à la réussite de nos parcours universitaires

On remercie tous nos amis pour leur patience, conseil et encouragement quand fatigue et désespoir nous ont prise au piège je cite spécialement : Mr Miloudi Mostapha, Roumaïssa, Imen , Anwar

Merci également à mes élèves que j'apprends avec eux

TABLE DES MATIERES

Page

Remerciements

Dédicaces

Introduction générale..... 8

Chapitre I: De la culture à l’interculturalité tout un parcours.

Introduction13

1-Définition des concepts	14
1-1 La culture	14
1-1-a: Evolution historique	14
1-1-b: langue et culture.	15
1-1-c: trois cultures.....	17
1-2 L’interculturel	19
1 -3Les valeurs humaines.....	22
2 -Les précurseurs de l’interculturel, vers une discipline?.....	24
2-1 Les anthropologues et sociologues.....	24
2-2 Les psychologues “cross-cultural”.....	25
3- Brève historique des méthodes pédagogiques	26
4- La situation sociolinguistique en Algérie.....	28
4-1Le Français, un cas bien particulier.....	30
5- La compétence interculturelle et l’enseignement de langues	31
6 -Les éléments de la communication interpersonnelle.....	33
6-1 Les éléments structurants de la communication en contexte interculturel.....	33
6-1-a Culture et centralité émotive	33
6-1-b Culture et conscience culturelle	35
6-1-c L’identité culturelle.....	35
6-1-d culturelle et multiplicité.....	36

7-Les défis pluriculturels supportés par l'école :.....	38
7-1 Les représentations :.....	38
7-2 : Stéréotypes	40
7-3: Xénophobie	40
8- Le Dialogue interculturel	41
Conclusion	43

Chapitre II : les potentiels culturels offerts par le manuel scolaire de la troisième année

Introduction	45
1-Présentation du programme et de son architecture	46
1-1 Fondements des programmes de l'Ecole algérienne	47
1-2 La conception des programmes	48
1-3 Principes directeurs des programmes	49
1-4 Les contenus des programmes d'enseignement	49
1-5 Les pratiques pédagogiques.....	49
2-Finalités de l'enseignement du français dans le cycle fondamental.....	50
2-1 Objectifs de l'enseignement du français dans le cycle moyen	50
2-2 Profil de sortie du cycle moyen.....	51
2-2-a Les valeurs	51
2-2-b Les compétences transversales	52
3-Les compétences globales du cycle moyen par palier	53
3-1- Profil d'entrée en 3°AM	54
3-2- Profil de sortie de la 3°AM	55
3-3 Les compétences disciplinaires de la 3eAM	56
4-Le Manuel Scolaire	57
4-1 Présentation du manuel scolaire	57
4-2 Les Fonctions du manuel scolaire	57
4-3 Le manuel scolaire : cet outil « passeur » du savoir.....	58
4-4 Que signifie alors le manuel scolaire pour ses utilisateurs ?.....	59
5- De l'enseignement de la civilisation à l'interculturel dans les manuels de FLE.....	61
6-L'interculturalité dans le contexte scolaire algérien	64
7-Le rôle de l'école	65
8-La Formation des enseignants de langues et l'interculturalité	66

Conclusion	69
-------------------------	----

Chapitre III : Méthodologie et analyse des données

1-Constat.....	70
2-Problématique	70
3-Hypothèses.....	70
4-Objectifs de la recherche.....	70
5 Protocole de la recherche	70

Première partie : Analyse du manuel scolaire

Introduction	71
---------------------------	----

1-Présentation du manuel scolaire de 3ème AM	72
1-1 Description du manuel	72
1-1-1 L'aspect extérieur	72
1-1-1-a La page de couverture.....	73
1-1-1-b Le format.....	74
2 -le public visé.....	74
3 -Objectifs fixés	74
4 -la structure du manuel	75
5- Évaluation détaillé de l'aspect extérieur du manuel	78
5-1 Évaluation de la couverture	78
5-2 Évaluation de la pagination.....	78
5-3 Évaluation des couleurs	79
5-4 Évaluation de : format, volume, poids.....	79
5-5 Évaluation qualité /prix	79
6- Le contenu du manuel.....	80
6-1 Évaluation du contenu du manuel	82

Conclusion	84
-------------------------	----

Deuxième partie : enquête par questionnaire

Introduction	86
2- L'enquête par questionnaire.....	87
2-1Le choix de lieu de l'enquête	87
2-2 Le public visé.....	87
2-3 Présentation du corpus.....	88
2-4 présentation du questionnair.....	88

2-5Analyse et interprétation des résultats.....	89
Conclusion.....	99
Conclusion générale	101
Références Bibliographiques	
Annexes	

INTRODUCTION GENERALE

Introduction

Basant sur le champ de l'interculturel, l'un des axes nodaux de toute démarche soucieuse pour aller au-delà d'un enseignement purement linguistique, en effet apprendre une langue, c'est une autre manière d'apercevoir le monde, de faire la découverte d'un univers culturel et linguistique différent de sa propre culture. En ce sens, l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère devrait viser des objectifs de socialisation, d'ouverture. Or nous constatons que dans les classes de FLE, l'aspect linguistique évince l'aspect culturel.

Plusieurs didacticiens et chercheurs de différentes disciplines se sont mis au service d'une recherche exhaustive sur la position que devrait occuper la dimension interculturelle dans une classe de langue étrangère. Ils ont montré que l'inter-culturalité s'inscrit dans un champ interdisciplinaire, parfois insaisissable, d'où vient l'intérêt qui nous a suscité à traiter ce sujet.

Ainsi que le constat que nous avons fait en classe de FLE révèle que le manuel scolaire est l'outil essentiel de cette pédagogie du projet (le manuel reste encore le plus répondu et sans doute le plus efficace), d'ailleurs la plupart des enseignants l'utilisent comme le seul support pédagogique. On jugerait très important de s'intéresser de plus près à ce manuel qui reflète un contexte politico social caractérisé par des réformes constitutionnelles.

D'autre part l'enseignement de la langue étrangère ainsi que sa culture se présente à travers ce manuel scolaire. Nous nous y sommes donc penchés sur (le manuel scolaire de la troisième année moyenne) pour constater quels sont les changements et les nouveautés concernant surtout le domaine de l'interculturel. Car tout apprenant d'une langue étrangère se trouve introduit dans un cadre culturel impliquant un système de valeurs dont il n'a pas nécessairement conscience. Dans cette recherche, nous voulons montrer quelle place occupent les contenus culturels dans le manuel scolaire de troisième année moyenne, et quelles cultures véhicule ce dernier (la culture de l'autre ou la culture nationale) Les apprenants d'une langue étrangère n'attendent pas que l'enseignant leur transmette un savoir encyclopédique !

Les apprenants veulent comprendre les Français dans leur vie quotidienne, ils veulent savoir communiquer. Tous les spécialistes en didactique admettent que culture

et langue sont étroitement liées. Mais l'on continue de nos jours à procéder comme si ces deux aspects étaient séparés.

Notre objectif est donc de démontrer que la dimension culturelle dans les programmes établis par l'institution est souvent trop prise à la légère. Toutes les réflexions en didactique des langues étrangères admettent que la langue et la culture sont intimement liées, elles sont indissociables, et que l'approche des langues étrangères permet d'entrer en contact avec des individus appartenant effectivement à une autre société.

De là, notre problématique s'articule autour des questions suivantes:

- Comment Le manuel scolaire de la troisième année moyenne transmet-il l'aspect interculturel de la langue française ? Et à travers quelles thématiques présente-il les valeurs qu'elles englobent ? De quelle manière peut-il susciter chez ses apprenants le désir d'aller vers l'autre ?

-quelles pistes d'ouvertures sur l'universel fournit-il aux apprenants sans que celles-ci aboutissent au rejet, ou à une adhésion systématique ?

Ces questions nous ont amené à formuler les hypothèses suivantes :

Tout d'abord l'élaboration des manuels scolaires exige la prise en compte des préoccupations interculturelles, la réalité socioculturelle, en permettant à l'apprenant de passer d'une compétence monoculturelle à une compétence interculturelle, par l'ouverture à l'autre et surtout le respect de l'autre, et conduire à effacer ou au moins à réduire les préjugés en prenant en compte l'âge de l'apprenant et ses centres d'intérêt.

Puis nous pensons que dans une classe de FLE, tout dépend de l'enseignant. Ce dernier, doit pertinemment savoir comment gérer l'hétérogénéité de sa classe en instaurant de nouveaux modes d'enseignement/apprentissage, où chaque apprenant peut trouver ce qui lui convient dans sa situation singulière. De plus, il devrait avoir un savoir-faire pour mettre en question les stéréotypes et les préjugés, en faisant comprendre à l'apprenant que le fondement de ces derniers est émotionnel plutôt que rationnel.

Notre travail de recherche, qui prend en charge la dimension interculturelle, comme l'ouverture sur l'autre et les valeurs humaines se fixe comme objectif, d'une part de sensibiliser les auteurs du manuel sur la nécessité d'une éducation interculturelle à l'école et pour inciter les apprenants à s'ouvrir sur le monde et à ne

pas se cantonner sur leur culture, leur identité et leur histoire afin de créer en eux l'esprit de l'altérité parce que la meilleure façon pour se connaître, est de connaître l'autre.

Pour répondre à ces interrogations, nous développerons notre travail en suivant un plan axé sur trois chapitres distincts pour mettre en évidence les potentiels culturels offerts par le manuel scolaire de la troisième année moyenne .

Pour ce faire, nous allons procéder à l'analyse du manuel en question et élaborer un questionnaire destiné aux enseignants qui assurent la troisième année moyenne dont les réponses recueillies seront analysées et interprétées.

Cette méthodologie va nous permettre de répondre à un certain nombre de questionnements visant à identifier la valeur que recouvre la notion de dimension interculturelle dans le milieu scolaire et de déceler l'influence de cette dernière sur les modes d'enseignement/apprentissage du FLE.

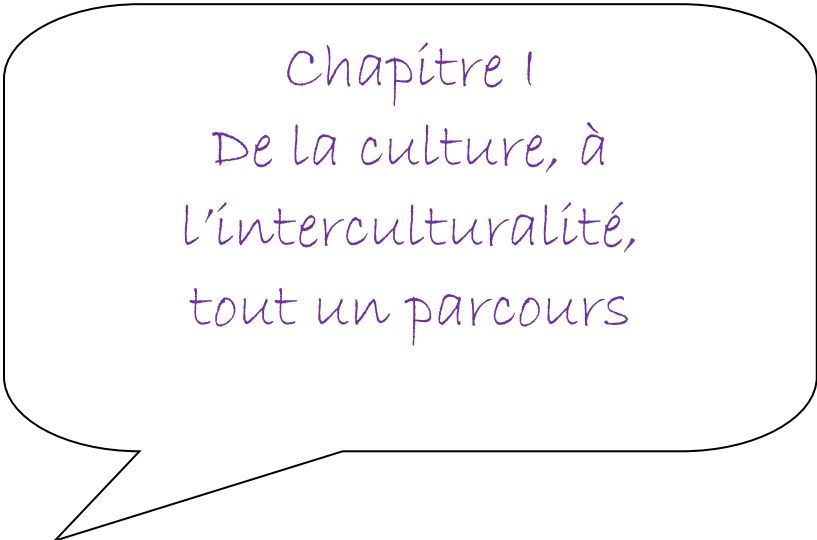
Par ailleurs, avant de réaliser cette partie pratique, afin d'aboutir à nos objectifs, un travail énorme de recherche, de lecture et de sélection des documents devrait être fait pour élaborer la partie théorique, qui sera scindée en deux chapitres.

Le premier chapitre est mis sous l'intitulé "***De la culture à l'interculturel dans la classe de FLE, tout un parcours*** ". Nous essayerons de définir certains concepts méthodologiques, notamment les notions de culture, de l'interculturel, les valeurs humaines, afin de mieux cerner l'objet de notre étude et de déboucher sur d'autres définitions, telles que les types de la culture.

Puis on fait un survol sur ***les précurseurs de l'interculturel et les différentes théories culturelles et l'anthropologiques ou encore sociolinguistique.***

Nous allons parler aussi ***des méthodes pédagogiques en cours de langues et l'influence des théories linguistiques,*** ainsi que ***La situation sociolinguistique en Algérie*** pour arriver à la ***compétence interculturelle et ses éléments constitutifs*** à la fin de ce chapitre, nous allons définir ***Les défis pluriculturelles supportées par l'école*** et le rôle que jouent les enseignants afin d'amener les apprenants à aller au-delà des stéréotypes et des idées fausses.

Alors que, le deuxième chapitre s'intitule "*les potentiels culturels offerts par le manuel scolaire de la troisième année*" dans ce dernier, nous allons aborder, tout d'abord, le *programme et son architecture, la présentation du manuel scolaire et ses fonctions*, ainsi que *l'enseignement de la civilisation à l'interculturel dans les manuels de FLE*. Nous allons traiter *L'interculturalité dans le contexte scolaire algérien* puis nous allons consacrer la dernière partie de ce chapitre au *rôle de l'école et à la formation des enseignants de langues*.



Chapitre I
De la culture, à
l'interculturalité,
tout un parcours

Introduction

Le statut de l'approche interculturelle et sa mise en œuvre en classe de langue a longtemps été le sujet qui nourrit les débats des didacticiens. Auparavant, l'enseignement du FLE était fondé sur des pratiques purement langagières (l'apprentissage des règles grammaticales, etc) en mettant à l'écart l'aspect culturel qui entre, indubitablement, en jeu dans toute situation de communication. Ceci est dû peut-être au manque de formation des enseignants quant à l'enseignement d'une compétence interculturelle, mais aussi aux lacunes des anciens programmes qui ne suscitent aucun intérêt quant à la culture de l'Autre, ce qui fait que les enseignants la relèguent au dernier plan pour ne pas dire l'ignorer complètement.

Ainsi, on arrive à former des apprenants ayant une compétence linguistique, mais dès qu'ils entrent en contact avec un locuteur natif, beaucoup de malentendus surgissent entre eux. Cela est dû, notamment, à la différence des appartenances culturelles de chacun des deux interlocuteurs.

Aujourd'hui nous assistons à la naissance d'une nouvelle discipline appelée la didactique de l'interculturel, où les chercheurs dans ce domaine s'appliquent pour créer de nouvelles approches et méthodes d'enseignement pouvant pallier à cette situation d'insécurité linguistique dominante.

Ce premier chapitre présente le cadre théorique qui encadre quelques réflexions sur la dimension interculturelle ainsi que la définition de certains concepts opératoires comme la culture, l'interculturel etc...

I-1 Définition des concepts

I-1-1 La culture

I-1-1-a: Evolution historique

C'est la notion de « civilisation » qui a dominé dès le 18^{ème} siècle jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle, où les chercheurs ont introduit la notion de « culture » avec la naissance des sciences sociales (sociologie et anthropologie).

La première définition de la culture revient à l'anthropologue britannique E.B. Taylor, qui en s'inspirant des travaux de Gustav Klemm, a rédigé un livre intitulé « primitive culture », dans lequel il a défini la culture comme étant synonyme de civilisation, en disant que :

« La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société »¹

Dans sa conception de la notion de culture, Taylor rejette totalement l'idée qui suppose l'existence d'une culture supérieure par rapport à une autre, comme il refuse de parler de peuple sauvage et peuple civilisé. C'est ainsi que ce grand chercheur a explicité les principes et les fondements d'une anthropologie prenant la culture comme un ensemble de valeurs universelles.

En 1896, la notion anthropologique de la culture s'est trouvée renforcée grâce aux travaux de F. Boas, qui a dissocié la notion de culture de celle de civilisation. Puis, en 1917, l'ethnologue A. Kroeber a assimilé la culture à une deuxième nature, et il l'a représentée comme un héritage de nos ancêtres, afin de le transmettre à nos successeurs.

Par ailleurs, en 1966, E. Benveniste a contredit Kroeber, en disant que :

« La culture est un ensemble très complexe de représentations organisées par un code de relations et de valeurs. Ces valeurs sont des reflets des représentations plus ou moins stables de l'hétérogénéité de la pensée individuelle constituée au sein de la société. Par la langue assimile la culture, la perpétue ou la transforme »²

La culture n'est donc pas stable et définitive comme le dit Kroeber, mais elle subit des variations et des développements à travers le temps.

¹ E.B. Taylor, Primitive culture, Peter smith Pub, Gloucester, 1986, p55.

² J.L. Chiss, didactique intégrée des langues : l'exemple de la bivalence au Brésil, étude de linguistique appliquée N°121, Mars 2001, p66. 25

En sociologie, le terme de culture n'a pas pris à l'époque la même extension qu'en anthropologie, du fait que les sociologues de cette période comme Durkheim, Marx et Weber ne l'ont pas développé.

Le sociologue M. Mead considère la culture comme : « *l'ensemble des formes acquises de comportement d'un groupe d'individus unis par une tradition commune, qu'ils transmettent à leurs enfants et, en partie, aux immigrants qui viennent s'incorporer à ce groupe*»³

Aujourd'hui, ce terme (la culture) a la même importance dans le vocabulaire de la sociologie que celui de l'anthropologie et généralement nous le considérons comme le produit humain résultant des rencontres interculturelles susceptibles d'une évolution grâce aux échanges et interactions des groupes d'individus.

Ce bref historique nous a permis de mettre en évidence les différentes acceptions attribuées, au fur et à mesure, à la notion de culture, que ce soit en anthropologie ou en sociologie. Ce terme qui s'est trouvé à chaque fois développé d'une manière cohérente et continue, en lui ajoutant de nouvelles connotations sans qu'il perde son sens original.

I-1-1-b: langue et culture :

La relation entre langue et culture est assez étroite. Plusieurs recherches nous ont fait comprendre que la langue est l'une des principaux éléments constitutifs de l'identité individuelle et par conséquent de l'identité collective. La langue n'est donc pas considérée seulement comme le véhicule des cultures, mais elle joue également un rôle décisif dans la construction de la personnalité et des modes de pensée et de raisonnement des individus.

Pour établir des liens solides avec autrui, il faut d'abord savoir communiquer avec eux. Dans ce processus communicatif, la compétence linguistique est jugée insuffisante, car le locuteur est censé savoir, également, l'aspect culturel que véhicule la langue en question. En d'autres termes, pour bien communiquer, il faut avoir, en plus du code linguistique, une compétence socioculturelle et une compétence interculturelle.

³ VINSONNEAU.G, culture et comportement, Armand. Colin, 2ed édition, Paris, 2000, p51. 26

A partir de ça et en se basant sur la rétrospective historique précédente, nous pouvons définir la culture comme étant un ensemble regroupant l'identité, les modes de vie et de pensée caractérisant une société. Elle se distingue par son hétérogénéité et souvent on l'assimile à un iceberg dont l'infime partie est perceptible, alors que sa partie majeure reste inobservable et donc difficile à découvrir.

Pour Claude Clanet, la culture signifie :

« Un ensemble de systèmes de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise et se différencie des groupes voisins. »⁴

Par ailleurs, L. Porcher nous apporte beaucoup en précisant que :

« Toute culture qu'elle soit sociale, individuelle ou groupale, se définit comme une culture métissée. La notion de culture pure n'a pas vraiment de sens, ce que nous apprenons modifie notre capital culturel »⁵

En outre, M. Abdallah Pretceille considère que : *« l'individu n'est pas seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi l'auteur, le producteur et l'acteur. »⁶*

D'autres définitions du terme culture nous ont paru intéressantes, parmi lesquelles, je cite, celle de l'encyclopédie de Larousse qui le présente comme :

« L'ensemble des connaissances acquises ; instructions, savoir, ensemble des structures sociales, religieuses, des manifestations interculturelles, artistiques qui caractérisent une société. »⁷

Donc, toute culture est inévitablement multiple et il est difficile d'accorder une définition universelle à ce concept, car chaque discipline l'appréhende différemment par rapport aux autres.

I-1-1-c: trois cultures

En ce qui concerne le concept de "culture", il semble important de différencier entre un concept de culture fondé sur les textes et les médias, d'une part, et un concept de culture orienté vers les mentalités d'autre part .Le premier concept de culture, que

⁴ CLANET, Claude, l'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, CLA, Toulouse, France, 1986, p16.

⁵ PORCHER, L, sur : [http : //classes..b.f.fr/classes/pages/actes/2/porcher.rtf](http://classes..b.f.fr/classes/pages/actes/2/porcher.rtf).

⁶ PRETCEILLE, Abdallah, M, l'éducation interculturelle, que-sais-je, n0 3487, PUF, Paris, 2004, p51. 27

⁷ Dictionnaire encyclopédique, Larousse, Paris, 1980.

l'on peut définir comme sémiotique, est sans aucun doute celui qui prédomine dans les domaines des Lettres et Sciences Humaines. Il englobe le domaine des Belles-Lettres et des Beaux-Arts, occupant une place centrale dans la définition traditionnelle du concept de culture, de la culture de la bourgeoisie instruite, avec un ensemble de textes et d'œuvres d'art canonisés, dont le noyau central le plus hautement valorisé est constitué par les "classiques". Ce concept de culture fondé sur les textes et les médias s'est trouvé considérablement élargi au cours de ces dernières décennies, vers des domaines comme la littérature populaire, les bandes dessinées, la photographie, et même vers la publicité, comme en témoignent les récompenses obtenues dans le domaine de la culture par les publicités pour la marque Benetton qui se trouvent assimilées à l'art (ou visant à l'être). Karl-Heinz Bohrer a, dans un article intitulé "Les trois cultures" et publié en allemand, tenté d'analyser cette extension du concept traditionnel de culture, vers de nouveaux domaines comme les médias, en partageant le champ culturel en trois formations culturelles, à trois niveaux différents. Il comprend sous le terme de Old culture la culture classique traditionnelle, définie par un canon très restreint de textes et d'œuvres transmis par les institutions; la new culture est constituée pour Bohrer par des cultures d'avant-garde existant depuis la fin du 19ème siècle qui, contrairement à la "Old culture", sont marquées par un processus de renouvellement relativement accéléré; et enfin la culture populaire recouvre le large champ des médias et les formes textuelles de la culture de masse qui ont petit à petit, tout d'abord dans certains domaines très limités, ayant trouvé leur entrée et leur légitimation sociale dans la mémoire culturelle, à travers certaines formes de canonisation institutionnelle.

Il est nécessaire de distinguer deux composantes de la culture, et de faire la différence entre la culture savante et la culture anthropologique. La culture savante, c'est la littérature, la musique, les arts, mais c'est aussi les façons de vivre et de se conduire. La première définition, c'est la culture cultivée ou la culture savante d'après Porcher⁸; elle occupe une place importante dans une société, elle a été pour longtemps le seul modèle enseigné, et cet enseignement ne correspond pas aux besoins des apprenants étrangers. Il s'agit d'acquérir une culture comportementale. La culture anthropologique ou la culture partagée, c'est cette culture dont Porcher montre l'importance, et c'est cette culture qu'il faut introduire dans l'enseignement. Une

⁸Porcher .L, Le Français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline ,Paris, CNDP, Hachette-Education,1995, p105.

langue ne sert pas seulement à communiquer. C'est aussi une manière de s'identifier. Cependant cette culture anthropologique constitue une difficulté dans l'apprentissage des langues étrangères. La didactique semble actuellement incapable de faire accéder l'apprenant à la culture partagée. Pour un natif, l'accès à la culture anthropologique est acquis dans le milieu familial ; ce n'est pas l'école qui lui dispense cet enseignement selon R. Galisson ; mais grâce à des moyens appropriés, il peut être acquis par des étrangers à l'école. Le natif a hérité ses connaissances. On les nomme les « capitaux hérités ». Le capital culturel d'une personne, c'est « l'ensemble des connaissances et des savoir faire », les capitaux culturels et les capitaux sociaux (l'ensemble des personnes et des institutions qu'il connaît) sont à distinguer, car ils sont différents d'un individu à l'autre.

En Algérie, on est loin d'enseigner la culture partagée, ce qui se traduit toujours par l'ennui des apprenants et par un échec. C'est Maguy ⁹ qui écrit ainsi : « si l'on retient l'idée que la culture partagée est la clé et d'un certain nombre de comportements sociaux collectifs et individuels, une compétence culturelle plus axée sur cette culture partagée devient incontournable pour l'apprenant étranger (appelé à vivre dans le pays cible ou être en contact avec des natifs), s'il veut véritablement comprendre et être compris sans malentendus interculturels ».

I-1-2 L'interculturel

Le terme interculturel vient du mot anglais « cross-cultural » qui s'est apparu pour la première fois durant les années 30, grâce aux travaux de l'anthropologue G. P. Murdock.

Ce terme recouvre un sens aussi riche que celui de culture et divers chercheurs de différentes disciplines l'interprètent autrement les uns des autres, en se basant sur des théories et des principes bien identifiés.

En pédagogie, ce concept a été introduit, au cours des années 80, pour désigner « un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent. »¹⁰

Parler de contacts et d'interactions interculturelles ne veut dire pas forcément la rencontre des personnes de nationalités différentes, mais au sein d'un même pays

⁹ Maguy. Pothier, Multimédia, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues, éditions Ophrys, Coll., 2003 p 26.

¹⁰ CLANET, C, l'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines, CLA, Toulouse, 1993, p22.

comme l'Algérie, on peut trouver la coprésence de plusieurs cultures distinctes les unes des autres selon l'appartenance géographique et ethnique des individus. C'est cette diversité qui constitue le joyau de la richesse culturelle de notre pays.

En 1986, le conseil de l'Europe a enlevé toute ambiguïté caractérisant le concept de l'interculturel lorsqu'il a avancé une définition considérée comme la plus explicite et la plus intégrale, en précisant que :

« L'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe inter sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si on reconnaît toute sa valeur au terme culture, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquelles les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. »¹¹

Par ailleurs, M. Abdallah Pretceille nous a expliqué que lors des rencontres des individus ayant des racines différents, leurs cultures apparaissent à travers les actions qu'ils entretiennent et plus précisément à travers les sentiments que chacun éprouve. Cette affectivité, nous l'acquérons grâce à la formation culturelle que nous avons suivie et à l'histoire qui nous relie à l'autre.

Dans le domaine de la didactique des langues, on accorde aujourd'hui à l'aspect interculturel une importance grandissante, grâce au rôle qu'il joue dans le développement du système éducatif et au fait qu'il facilite l'apprentissage des langues étrangères.

Le champ de l'interculturel demeure insaisissable à cause des nombreuses significations qu'on lui attribue. Et même Les dictionnaires didactiques s'y sont beaucoup intéressés afin de cerner son extension dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Alors, d'un côté, J. P. Cuq dit dans son dictionnaire que l'important dans le mot inter-culturalisme :

«Était le préfixe inter qui permettait de dépasser le multiculturel. L'interculturel suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Le contact effectif des cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il s'agit bien sûr en rien de renoncer). »¹²

¹¹ DE CARLO, M, l'interculturel, *Clé internationale*, Paris, 1998, p41.

¹² CUQ, J, P, dictionnaire de didactique du français, *Ed. Clé international*, Paris, 2003, P136-137.

D'un autre côté, Ferréol et Jucquois expliquent que :

« Les préoccupations apparues au sujet des difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants ont donné, peu à peu, naissance à l'idée que les différences ne constituent pas un obstacle, mais pouvaient, au contraire, devenir un enrichissement mutuel pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles. »¹³

Enfin, il faut faire la distinction entre l'interculturel et le multiculturel. le terme « interculturel » s'oppose au terme multiculturel. Le premier a surgi dans un contexte francophone, le deuxième est d'origine anglo-saxonne.

Pour M. Abdallah-Preitcelle, l'interculturel est « une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle »¹⁴, tandis que le multiculturel n'a pas une visée éducative qui défend l'idée d'une commune. Si ces deux systèmes se convergent et admettent la coprésence d'une diversité culturelle, ils se divergent sur la production et le contexte auquel chacun appartient. D'abord le système interculturel concerne beaucoup plus le contexte éducatif. Cependant que, le système multiculturel s'instaure dans une optique sociale, et bien qu'ils se diffèrent de leurs caractéristiques, vue que l'interculturel exprime plutôt une démarche, une action, alors que le multiculturel semble relever davantage d'un constat réaliste ou d'une description, la question, à laquelle ils renvoient, demeure la même : comment traiter l'hétérogénéité culturelle.

En outre, pour bien éclaircir la signification de ces deux concepts, il convient de citer ce qu'E. Israel a dit. Selon lui :

« Les deux termes (inter-culturalité et multi-culturalité) impliquent deux modes de production du social : la multi-culturalité suppose une acception de ce qui est hétérogène. Alors que, l'inter-culturalité implique l'acceptation de la différence dans des relations de négociations, de conflits et de réciprocité. »¹⁵

Dans le même ordre d'idées l'interculturel se définirait comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines à savoir un choix pragmatique qui pourrait aider les politiques mises en place dans les sociétés Contemporaines en vue de promouvoir des interactions interculturelles.

¹³ FERREOL, G, et JUCQUOIS, E, Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Ed. Armand Colin, Paris, 2004, p175.

¹⁴ Abdallah- Preitcelle, M. Quelle école pour quelle intégration ? Paris : CNDP, Hachette, 1992, p36/ 37.

¹⁵ THIEBLEMONT, Dollet. S, l'inter-culturalité dans tous ces états, presse universitaire de Nancy, Nancy, 2006, p88.

Continuer dans ce sens, l'interculturel, en tant qu'interaction entre personnes de langues et de cultures différentes, peut provoquer des malentendus linguistiques et culturels dus à des implicites conversationnels selon les langues et les cultures d'appartenance des individus. Par ailleurs, les linguistes interactionnistes (Kerbrat-Orecchioni 1994, Salins 1992) aussi bien que les didacticiens spécialistes de l'interculturalité (Zarate 1995, Byram 1992) se mettent d'accord sur les difficultés potentielles dans un échange entre allophones.

Certes, l'interculturel donne du sens à une démarche interculturelle qui favorise cette diversité culturelle en proposant une perspective intégrative centrée sur la reconnaissance réciproque, le dialogue, le traitement de conflits, la négociation. Elle envisage de façon particulière le rapport avec l'Autre, et, tente de mettre en jeu l'altérité. Mais également Par conséquent, la mise en œuvre, en milieu institutionnel, de tâches interculturelles peut conduire et aboutir au développement de la « conscience interculturelle », ce qui présuppose une compréhension de la diversité culturelle.

Développer la conscience interculturelle signifie, d'une part, que l'on adopte une attitude symétrique à l'égard de l'autre, que l'on accepte une personne ayant un comportement différent, produit également d'une culture, d'une histoire, d'une représentation du monde, et que l'on lui reconnaît le droit d'être différent ; de l'autre, signifie que l'on explore des racines de notre propre comportement, afin d'éviter de reproduire des stéréotypes. En d'autres termes, établir des relations interculturelles solides et harmonieuses fondées sur le respect et l'écoute de l'autre nécessite la perception et l'acceptation des comportements de l'autre ainsi qu'un travail en synergie avec notre propre comportement.

I-1 -3-Les valeurs humaines

Dans une ambiance internationale, propice aux mobilités éducationnelles et culturelles, la formation des valeurs humaines devient importante, voire indispensable, tant au niveau éducationnel – scolaire ou universitaire qu'à celui social. L'idée d'une société basée exclusivement sur la richesse économique et le modèle actuel de consommation centré sur une logique de profit individuel qui l'emporte sur une logique collective est inapplicable à moyen terme et conduit à une impasse. De ce fait il faudra conscientiser l'importance de l'éducation en général et des systèmes éducationnels en particulier. Cela exige une politique bien définie sur l'enseignement des valeurs, une dimension du développement humain qui reste encore profusément inexploree et qui

devrait mettre l'accent sur les valeurs et les principes démocratiques comme la liberté, la justice, l'altruisme, l'honnêteté, la responsabilité, le respect pour la société, la terre, les compétences de leadership, les valeurs et les qualités personnelles, la tolérance, l'inclusion et la diversité. D'où l'importance des méthodes d'enseignement et du choix des connaissances apportées aux jeunes, car celles-ci doivent permettre de concevoir tant la conduite des êtres vivants et leurs interrelations que les comportements conscients et les processus inconscients des humains.

Quand on parle des valeurs universelles où humaines, il s'agit d'une notion qui n'est pas évidente à définir, étant donné qu'une valeur est associée à la morale et à l'éthique, ce qui est difficile à transposer ou reporter au niveau du groupe. En d'autres termes, toutes les personnes ont certaines valeurs qui viennent de leur intérieur et qui guident leurs actions. Comme les humains ne pensent pas tous de la même façon, les valeurs peuvent varier d'une personne à l'autre. Les valeurs universelles, cependant, ont la particularité d'être partagées socialement.

Une valeur est une qualité qui donne une estimation aux personnes, aux choses, aux événements ou aux situations. Le terme est utilisé pour désigner les caractéristiques morales qui sont inhérentes à un sujet (la piété, la responsabilité, la laïcité, le respect, etc.).

Universel, en revanche, est un adjectif qui est lié à ce qui appartient ou à ce qui se rapporte à l'univers. Le concept se réfère à l'ensemble de toutes les choses créées et à ce qui est commun à tous en son genre.

Ces deux définitions nous permettent d'aborder la notion de valeur universelle. Elles sont formées par des normes comportementales implicites qui s'avèrent nécessaires pour vivre dans une société harmonieuse et pacifique. On les acquière avec l'éducation familiale et à l'école, étant donné que le processus de socialisation implique que les nouvelles générations intériorisent des concepts intemporels.

Outre les différences culturelles, on peut dire que la bonté, la solidarité, le bénévolat et l'honnêteté sont des vertus souhaitées dans n'importe quel pays ou région. donc, ce sont des valeurs universelles.

I-2 Les précurseurs de l'interculturel - vers une discipline?

I-2-1 Les anthropologues et sociologues

Les préoccupations interculturelles ne sont pas nouvelles, comme on peut le constater en lisant la citation des Pensées de Pascal (1669) Cependant, le sens figuré du mot “culture”, du latin cultura (le soin apporté aux champs et au bétail), ne s'imposera pas avant le milieu du 18ème siècle. On parle alors de culture en tant que formation ou éducation de l'esprit, par opposition à la nature. Le terme sera adopté en Europe de l'Ouest: cultura, Kultur, Kultura pendant le siècle des Lumières, mouvement né en Grande- Bretagne mais puisant son vocabulaire en France. Toutefois les acceptions du mot ne sont pas tout à fait semblables. En France, par exemple, “culture”¹⁶ devient synonyme de civilisation, civilisés par opposition aux sauvages, et universaliste En Allemagne, l'opposition « Zivilisation - Kultur » est plutôt particulariste et dénote la différence entre les valeurs courtoises de l'aristocratie (Zivilisation) et les valeurs intellectuelles bourgeoises spirituelles fondées sur la science (Kultur).

Au début du 20ème siècle, l'importance de l'environnement social et culturel a été soulignée dans les premiers travaux de sociologues et anthropologues, surtout aux Etats-Unis (Boas ; Durkheim ; Benedict; Mead) mais aussi en Europe (Tylor, et Malinowski, en Grande-Bretagne; Weber, en Allemagne ; Bastide, et Lévi-Strauss, 1908, en France).

Nous devons à Tylor, ethnologue britannique, la première définition ethnologique de la culture: Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société;Les travaux de Boas ([1911] 1966), anthropologue américain d'origine allemande, qui a été un des précurseurs de l'anthropologie linguistique, sont parmi les plus pertinents pour souligner le lien entre la langue et la culture. Boas reprend la définition de Tylor, mais parle plutôt “des” cultures que de “la” culture, continuant ainsi la tradition particulariste de sa culture d'origine. Pour lui, chaque culture est unique, spécifique, mais aucune culture n'est supérieure à une autre.

¹⁶ La “culture humaine” (Renan 1882, dans Cuche 1996:13).

Sapir, l'élève de Boas, a développé davantage la thèse que les locuteurs de langues différentes ont une façon différente de classer leur expérience et de découper le monde. Pour Sapir les personnes d'origine culturelle différente ne nomment pas de façon différente le même monde, mais vivent dans des mondes complètement séparés:

*“The world in which different societies live are distinct worlds not merely the same world with different labels attached.”*¹⁷

Dix ans plus tard, cette thèse a été reprise par Whorf, pour qui la structure de la langue que l'on parle conditionne notre façon de penser:

*“We dissect nature along lines laid down by our native language. [...]. The world is organized by linguistic systems in our minds”.*¹⁸

Les travaux de Boas, de Sapir et de Whorf, ainsi que ceux de Benedict et de Mead, vont beaucoup influencer la recherche d'Edward T. Hall, qui reconnaît devoir à Boas la notion que Hall est généralement considéré comme étant le fondateur de la notion de “communication interculturelle”, terme qu'il emploie pour la première fois dans son livre fondamental “The Silent Language” (1959).

Les travaux de Hall, avec Mildred Reed Hall (1990), sur les différences culturelles liées à la proxémique, à la gestion du temps, à la communication non-verbale et au contexte communicationnel, vont être massivement adoptés en Europe et au Japon à partir des années 1960. Hall a associé l'étude de la psychiatrie freudienne à sa formation d'anthropologue pour lui permettre d'explorer le côté inconscient de la communication verbale et non-verbale. Comme nous allons le voir dans la partie suivante, la psychologie va aussi avoir une grande influence sur d'autres aspects des études interculturelles.

I-2-2 Les psychologues “cross-cultural”

La deuxième tendance qui va avoir une grande influence sur les travaux interculturels liés à l'enseignement des langues, est celle que l'on appelle “cross-cultural psychology”, qui a vu le jour pendant les années 1950. De nouveaux concepts foisonnent, tels que la “culture subjective” élaboré par Triandis (1972), le “choc

¹⁷ (Sapir, ([1929] 1949)

¹⁸ (Whorf, [1940] 1956)

culturel”, élaboré par Oberg (1960), la théorie de “gestion de l'incertitude” de Gudykunst, (1985), la “théorie du développement interculturel” de Bennett (1993), ainsi que les travaux de Berry (1976; 1980) sur les taxonomies de l'acculturation, de Kim sur l'acculturation communicative (1977), de Ting-Toomey (1988) sur les systèmes de face, et de Kluckhohn & Strodtbeck ou Hofstede sur les orientations selon un système de valeurs, propres à chaque société (*Value Orientation Theory*).

A partir de cette réflexion de tous ces précurseurs, issus des disciplines de psychologie, d'anthropologie et de linguistique, la plupart des universités américaines vont créer des départements de communication interculturelle. Les associations comme la *Society for Intercultural Education, Training and Research* vont voir le jour, ainsi que des revues telles que l'*International Journal of Intercultural Relations*. A partir des années 1950, il existe également un grand nombre d'ouvrages pratiques en anglais mettant en œuvre tous ces travaux de recherche.

Comme nous allons le voir, on va commencer à prendre en compte la dimension interculturelle en cours de langues étrangères de façon généralisée aux Etats-Unis et en Europe à partir des années 1990. Mais avant de nous focaliser là-dessus, faisons un brève historique des méthodes pédagogiques utilisées en cours de langues entre les années 1950 et les années 1990.

I-3- Brève historique des méthodes pédagogiques en cours de langues et l'influence des théories linguistiques :

La méthode "grammaire-traduction", inspirée par l'enseignement du latin et du grec, a dominé les cours de langues vivantes en Europe et aux Etats-Unis jusqu'aux années 1950 et est toujours de rigueur dans certains pays. Comme le remarque Kramsch (1993), malgré les inconvénients de cette méthode en termes d'expression personnelle, on faisait forcément référence à la culture de l'apprenant en traduisant d'une langue à une autre, même si on avait tendance à privilégier la culture "cultivée" en étudiant des textes littéraires.

Cette référence à la culture a été mise de côté pendant ce que Howatt ([1984] 1994) appelle "The Age of Methods" entre 1950 et fin 1970. Les diverses méthodes

comme la méthode Structuro globale-audio-visuelle (SGAV), ou New Key¹⁹ développée comme les premiers travaux de Hall, pour former l'armée américaine, étaient surtout basées sur des "language drills" (structures) et influencées par les linguistes structuralistes américains comme Bloomfield et Fries (ainsi que des psychologues comportementalistes, tels que Watson (1919) et Skinner (1957)).

La grammaire transformative/générative de Chomsky (1957; 1965) a mis en question ces méthodes, en prenant comme postulat que les apprenants peuvent comprendre et produire un nombre infini d'énoncés grâce à des structures cognitives innées, au lieu d'être obligés d'apprendre par cœur des phrases toutes faites. Chomsky a opposé ces connaissances innées ou "compétence" à l'idée d'utilisation de la langue ou "performance". Cette compétence linguistique ne tenait pas assez compte du contexte social de la communication, ce qui a mené Hymes à créer le terme "communicative compétence". Les travaux de Hymes, ainsi que ceux du linguiste systémique anglais Halliday ont coïncidé avec un désenchantement de la méthode SGAV.

L'approche communicative, le paradigme dominant en cours de langues jusqu'à nos jours, a donc commencé à voir le jour, d'abord avec le notionnel-fonctionnel ²⁰qui a été incorporé aux travaux du Conseil d'Europe pour établir le niveau seuil à acquérir dans les langues de la communauté européenne (1971).

Pendant les années 1980 et à ce jour, la préoccupation majeure pour beaucoup de professeurs de langue devenait donc la compétence sociolinguistique et discursive (Savignon 1997), pragmatique (Bachman 1990) ou socioculturelle .La langue apprise était plus adaptée aux besoins de l'apprenant et l'apprentissage de la grammaire passait de l'étude d'un système linguistique figé à un moyen à mettre en œuvre pour mieux communiquer.

Malgré les énormes progrès représentés par ces recherches et ces pratiques, il reste des problèmes à résoudre. D'abord, la pratique ne suit pas tout à fait la théorie. La langue cible n'est pas toujours utilisée de façon systématique, la prise de parole de l'apprenant n'est pas toujours encouragée, mais est rigidement contrôlée par le professeur et les questions auxquelles le professeur a déjà la réponse dominant dans

¹⁹ Savignon (1997)

²⁰ (Jespersen 1924)

beaucoup de salles de classe .Ensuite, l'attention portée à la compétence socio-pragmatique peut avoir des conséquences négatives si les aptitudes requises sont réduites à des listes de comportements faciles à adopter. De plus, la culture et la langue de l'apprenant sont souvent mises de côté dans une situation d'immersion linguistique et la culture "cible" n'est pas non plus explicitée, quelque chose qui se faisait, nous l'avons vu, quand on utilisait la méthode grammaire-traduction. Enfin, l'approche communicative, tout comme la méthode grammaire-traduction, gardait comme objectif l'acquisition des compétences d'un locuteur natif idéalisé.

I- 4- La situation sociolinguistique en Algérie

L'Algérie peut être considérée comme étant un pays plurilingue et multiculturel ; dans son article sur la culture et plurilinguisme en Algérie, Sebaa. R, trouve que : « L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une situation de quadrilinguisme sociale : arabe conventionnel / français / arabe algérien / tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend et reprend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit les fonctions sociales de chaque idiome. Les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, dans ce continuum s'inscrivent dans un procès dialectique qui échappe à toute tentative de réduction. »

« La créativité linguistique qui caractérise le locuteur natif apparaît de manière éclatante dans le langage des jeunes, qui représentent la majorité de la population en Algérie. La pratique, dictée par de besoins immédiats de communication, produit une situation de convivialité et de tolérance entre les langues en présence : arabe algérien, berbère et français. Dans les rues d'Oran, d'Alger ou d'ailleurs, l'Algérien utilise tantôt l'une, tantôt l'autre, tantôt un mélange des deux ou trois idiomes.»²¹

La situation linguistique algérienne comporte une configuration quadridimensionnelle, qui se compose essentiellement de :

²¹ (Benrabah, 1999 : 177)

Dans un domaine formel,

➔ l'arabe classique : langue officielle et nationale, réservée à l'usage officiel et religieux (langue du Coran), elle jouit ainsi d'une place privilégiée, comme faisant partie de l'identité nationale algérienne qui se compose, désormais, de la triade : l'Islam, l'arabité et l'amazighité.

« La langue arabe est une langue sacrée pour les Algériens, puisque langue du Texte c'est-à-dire du texte coranique.»²²

➔ Le français : officiellement, 1ère langue étrangère, mais cette langue connaît une certaine co-officialité, du fait que sa présence est assez importante dans la société algérienne ; par exemple, l'enseignement universitaire est, en grande partie, assuré en français, surtout pour les branches médicales et techniques. « La réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. Il est de notoriété publique que du l'essentiel travail dans les structures d'administration et de gestion centrale ou, locale s'effectue en langue française. Il est tout aussi évident que les langues algériennes de l'usage, arabe ou berbère, sont plus réceptives et plus ouvertes à la langue française à cause de sa force de pénétration communication elle. » (Sebaa, *Culture et plurilinguisme en Algérie*).

Dans un domaine informel L, l'arabe algérien (véhiculaire) : langue de la majorité des Algériens, d'un point de vue sociolinguistique, le langage quotidien (l'algérien) connaît une association avec d'autres langues notamment le français ; l'arabe algérien accepte en son sein des mots et structures grammaticalement tirées de la langue française.

²² (Boudjedra, 1992/1994 : 28-29)

« En Algérie, le français conserve le statut de langue seconde pour toute une génération d'Algériens colonisés, il a laissé des traces importantes sous forme d'emprunts dans l'arabe dialectal »²³

➡ L'amazighe (vernaculaire) : plus connu sous l'appellation de langue berbère. Langue nationale depuis avril 2002. La population berbérophone représente à peu près 35% de la population algérienne. L'amazighe se constitue essentiellement du kabyle, du chaoui, du mozabite et du touareg.

« L'Algérie est un pays trilingue. Elle a la chance d'ouvrir sur le monde Trois fenêtres au lieu d'une, de pouvoir s'alimenter à trois cultures au lieu d'une seule. Mais cette chance a été dès le départ confisquée »²⁴

I-4-1 Le Français... un cas bien particulier !

L'Algérie, non membre de l'Organisation internationale de la Francophonie, constitue la seconde communauté francophone au monde, avec environ 16 millions de locuteurs : un Algérien sur deux parle français (Rapport de l'OIF, *Le Français dans le monde*, 2006-2007). Selon les résultats d'un sondage effectué pour le compte de la revue *Le Point* (article du 03/11/2000, n° 1468, étude réalisée par l'institut de sondages privé algérien Abassa), l'Algérie est, en dehors de la France, le premier pays francophone au monde, avec plus de 14 millions, d'individus de 16 ans et plus, qui pratiquent le français, soit 60 % de la population. Cette enquête fait ressortir le fait que beaucoup d'Algériens, sans rejeter leur arabité, estiment que le français leur est nécessaire dans leur relation avec le monde.

Historiquement parlant, les 132 années de l'occupation française ont laissé leur empreinte sur des générations entières d'Algériens notamment par l'enseignement, même si l'élite algérienne était quasiment inexistante à l'époque coloniale. Le boom linguistique s'est produit après l'indépendance en 1962, avec l'instauration de l'école obligatoire pour tous. Cette dernière a tenu un rôle primordial dans l'enseignement des langues, français y compris. A cette époque, l'Algérie fonctionnait en français : enseignement, administration, environnement, secteur économique. Du fait du développement et la propagation de l'enseignement. La langue française est devenue plus présente sur la scène linguistique algérienne.

²³ (Dabène. 1981: 39)

²⁴ (Djaout, 1993).

Même si de nos jours, avec les impératifs d'une politique d'arabisation, le français n'est enseigné que comme langue étrangère, il reste paradoxalement très présent dans le système scolaire, surtout universitaire ; actuellement, hormis les sciences humaines qui sont arabisées, l'enseignement universitaire est toujours francisé : les sciences médicales et les sciences de l'ingénieur sont encore francisées, ainsi que quasiment toutes les branches au niveau de la post-graduation. Une grande partie des médias est en langue française (radio, quotidiens, hebdomadaires, etc.), la moitié de la presse algérienne, par exemple, paraît encore en français, et connaît même un tirage bien plus important que la presse arabophone. Un foyer sur deux, par le biais de la parabole, regarde des chaînes françaises, ce qui favorise la présence d'un bain linguistique au sein des domiciles algériens.

La proximité géographique qui favorise le déplacement des Algériens vers la France, destination recensée comme le premier pays visité par les Algériens, que ce soit pour études, visites familiales ou tourisme. Socialement, la langue française est perçue comme étant une langue de prestige, qui assure à la culture correspondante une image valorisée.

I-5 La compétence interculturelle et l'enseignement de langues :

La compétence interculturelle, en effet n'est pas isolée des autres compétences du champ social, parce qu'elle fait partie du processus de socialisation et de construction de l'identité (personnelle, sociale et culturelle) des individus, sujets actifs impliqués dans le phénomène communicationnel et par conséquent confrontés aux différences culturelles et à l'altérité. En même temps, elle n'est pas isolée des compétences langagières, parce que dans la communication ce sont les identités des individus qui entrent en contact et pour réussir la communication il doit y avoir une compréhension interculturelle entre eux.

Donc, la composante culturelle n'est que la composante socioculturelle de la compétence communicative. G. Zarate définit le concept de compétence culturelle comme « un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir duquel se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée.»²⁵ L'objet de l'acquisition de la compétence culturelle sera la culture partagée.

²⁵ Zarate, G 1986 p 26

Quand il s'agit de maîtriser la langue, l'apprenant doit faire une abstraction de sa propre culture, alors que la plupart de ses actions et réflexions sont guidées par cette dernière. Pourquoi vouloir acquérir cette compétence culturelle ? Dans tout échange Zarate : « la compétence culturelle ou la capacité à anticiper les malentendus est une éducation du regard et à la perception d'autrui »²⁶.

Dans cette optique, la finalité de l'enseignement des langues est envisagée comme le développement d'une compétence de communication interculturelle promue grâce aux travaux de Byram et Zarate 1997.

Cette finalité fait que l'enseignement des langues se dessine en fonction du développement personnel, social et culturel des individus, prenant la décision dans les programmes d'y faire place à l'interculturalité. On la conçoit non seulement comme un obstacle à la communication, mais aussi comme « le domaine de surgissement des discours de représentation sur l'Autre et sur soi »²⁷ parce que reconnaître l'Autre exige de nous une remise en cause, et pour cela, il faut se (re)connaître. C'est ainsi qu'on veille à dépasser les obstacles culturels interactionnels qui sont autant de l'ordre des représentations négatives que de la méconnaissance de l'Autre et de soi.

Et toute démarche de l'interculturel débute, à échelle individuelle, par la décentration, prenant du recul vis-à-vis de soi pour essayer de se (re)connaître et de (re)trouver son identité, et à partir des propres observations donner un sens à ses propres références culturelles. Cela permet la pénétration dans la culture de l'Autre par un effort personnel d'ouverture, de curiosité et de découverte, d'interrogations et de comparaisons, et finalement arriver à la négociation et à l'empathie, par lesquelles on cherche à se comprendre, à éviter le choc culturel et à ressentir ce que l'Autre ressent sans pour cela cesser d'être soi-même.

I-6 Les éléments de la communication interpersonnelle

Pour comprendre ce qui peut rendre la communication difficile entre deux personnes de cultures différentes, il faut d'abord définir ce qu'on entend par communication. La communication est un processus complexe qui se déroule en grande partie à notre insu. Différents modèles ont été élaborés pour décrire ce

²⁶ Zarate, G 1986 p 21.

²⁷ (Charaudeau, 1990 : 51) ;

processus. Quel que soit le modèle auquel on se réfère, cependant, l'idée de communication suppose le transfert d'un message d'un émetteur à un récepteur. Les éléments principaux du processus de la communication sont donc l'émetteur, i.e. la personne à l'origine de la communication; le message, i.e. l'ensemble des mots et des gestes utilisés par l'émetteur pour traduire ce qu'il pense, ressent, désire; et le récepteur, i.e. la personne à qui est destiné le message.

Le processus de la communication comporte également deux étapes significatives: l'encodage et le décodage. Lors de l'encodage, l'émetteur transpose une idée, un sentiment ou une intention sous forme de signes, en puisant ceux-ci dans un répertoire de codes verbaux (mots, expressions) et de codes non verbaux (gestes, mimiques, regard), codes auxquels il attribue des significations précises. Au cours du décodage, le récepteur doit donner un sens à ce qu'il voit et entend en utilisant son propre répertoire de signes (ou codes) et de significations correspondantes.

La communication implique donc, d'une part, deux interlocuteurs, deux personnes uniques ayant des besoins et une histoire propres et, d'autre part, un message qui doit être encodé et décodé correctement pour qu'il y ait compréhension mutuelle. Dans la première partie de cet essai, nous porterons notre attention sur les interlocuteurs eux-mêmes et sur certains éléments qui les définissent, particulièrement en contexte de communication interculturelle. Dans la seconde partie, nous tenterons de comprendre ce qui peut perturber l'encodage et le décodage des messages et nuire au processus de la communication des messages et nuire au processus de la communication interculturelle.

I-6-1 Les éléments structurants de la communication en contexte interculturel

I-6-1-a Culture et centralité émotive : Dans un contexte interculturel, l'émetteur et le récepteur sont porteurs de cultures différentes. Pour comprendre ce qui nuit à la communication, on doit considérer les éléments « cachés » de la culture, par opposition à ses éléments « visibles ». Ces éléments comportent des attitudes, des

croyances et des valeurs ²⁸Les attitudes désignent ce que nous aimons ou n'aimons pas, nos préférences ou nos répulsions concernant des objets, des idées, des situations, des personnes ou des groupes de personnes.

Les croyances sont des hypothèses ou des attentes - conscientes ou non - qu'un individu accepte comme vraies à un moment de son existence. Les valeurs sont des croyances persistantes selon lesquelles un objectif de vie ou un mode de comportement est personnellement ou socialement préférable à l'objectif de vie ou au mode de comportement qui lui est opposé; elles définissent ce qui est désirable et indésirable.

Les éléments cachés de la culture sont particulièrement déterminants dans la constitution et le maintien d'un système culturel ainsi que dans le comportement des êtres humains; ils règlent les normes de conduite qui régulent les relations entre les personnes et donnent un sens aux codes verbaux et non verbaux qui sont utilisés pour communiquer. Les éléments matériels d'une culture (dans les domaines de l'alimentation, de l'habillement, de la religion, des technologies, etc.) ou les comportements observables des individus ne sont souvent que des manifestations concrètes de leurs croyances et de leurs valeurs; c'est pourquoi celles-ci s'accompagnent d'une charge émotionnelle très importante. Les réactions les plus vives, lors d'une rencontre interculturelle, découlent souvent d'un sentiment de menace de certains de ces éléments cachés de la culture qui, s'ils sont démentis, remettent en question tout le mode de vie de la personne ou de son groupe. Aussi est-il fréquent que des croyances ou des valeurs divergentes soient au centre de conflits interculturels.

La charge émotionnelle de la culture s'explique aussi par sa fonction de répondre au besoin de l'être humain de vivre dans un univers prévisible et de s'y sentir en sécurité. La culture fournit à l'individu des normes qu'il peut utiliser pour adopter une conduite adéquate ou pour prévoir le comportement d'autrui; elle comporte des croyances grâce auxquelles il peut expliquer les événements; elle véhicule des valeurs qui donnent une orientation à sa vie et guident sa conduite vers l'atteinte de buts précis. En ce sens, la culture rend la réalité « maîtrisable ». La rencontre d'une personne de culture différente est menaçante: par ses comportements, par ses attitudes ou par ses idées, elle bouscule les certitudes de son interlocuteur et suscite des remises en question de ses propres normes, croyances et valeurs; son système de référence habituel ne lui suffit plus à donner un sens à ce qu'il observe et à se sentir compétent dans son environnement.

²⁸ (Singer, 1987).

I-6-1-b Culture et conscience culturelle : La culture est transmise par - processus d'enculturation au cours duquel un individu intègre les valeurs et les normes de sa collectivité et apprend à interpréter le monde et à se comporter comme les membres de son entourage²⁹ Dès son plus jeune âge, l'individu apprend ce qui est (ou ce qui n'est pas) permis, correct, normal ou naturel grâce à des pratiques et à des prescriptions culturelles qui permettent aux valeurs et aux idéaux d'une collectivité d'exister concrètement au sein de celle-ci. Les croyances, les valeurs, les impératifs et les interdits sociaux sont transmis et renforcés par le biais de coutumes, de normes et de pratiques qui règlent les relations dans les activités de tous les jours, au sein de la famille, à l'école, au travail, dans les loisirs. En répondant aux demandes et aux attentes plus ou moins explicites qui lui sont adressées par ses parents, ses professeurs, ses amis, son employeur, ses collègues, etc., l'individu intériorise les valeurs collectives prédominantes³⁰

L'enculturation se déroule en grande partie avant l'âge de l'abstraction, par observation et par imitation plutôt que par des indications verbales et explicites (Andersen, 2000). La nature de ce processus fait en sorte que la culture est apprise et vécue plus ou moins à notre insu, sans que nous en soyons pleinement conscients. Le fait que nous ne soyons pas toujours conscients des valeurs et des croyances qui motivent nos comportements rend celles-ci plus difficiles à identifier quand elles sont au cœur d'un conflit, ce qui, en retour, rend celui-ci plus difficile à résoudre.

I-6-1-c L'identité culturelle

Il ne suffit pas de connaître divers systèmes culturels pour prévenir et surmonter les difficultés que peuvent rencontrer des interlocuteurs de cultures différentes. La connaissance des croyances, des valeurs, des normes de conduite et des codes de communication qui prévalent dans une culture peut nous aider à prévoir et à expliquer le comportement d'une personne dans la mesure où celle-ci s'identifie à cette culture ce qui n'est pas toujours le cas.

Ainsi, l'identité culturelle qu'on attribue à une personne (identité prescrite) ne correspond pas nécessairement à l'identité culturelle telle que vécue par cette personne : ce n'est pas parce qu'on catégorise une personne comme membre d'un groupe que cette personne s'identifie à celui-ci ou qu'elle agira en fonction des idées préconçues concernant ce groupe. Par exemple, un individu d'origine étrangère adopté en bas âge

²⁹ (Alboudy, 1976 : voir Guimond, 1974, p. 671; Barrette et coll., 1996, p. 29).

³⁰ (Markus et Kitayama, 1994).

peut s'identifier davantage à la culture d'accueil qu'à sa culture d'origine. Par ailleurs, même si notre interlocuteur confirme son appartenance à un groupe, son identification peut ne pas être totale ni exclusive. Il peut se différencier du reste du groupe soit en rejetant certains ou plusieurs éléments culturels de ce groupe, soit en accordant à d'autres éléments plus (ou moins) d'importance que les autres membres du groupe, soit encore en intériorisant d'autres appartenances. C'est souvent le cas des enfants d'immigrants socialisés dans deux cultures différentes, le jour à l'école, dans la société d'accueil, et le soir dans leur famille.

«*La culture est un ensemble d'éléments partagés par un large groupe et transmis de génération en génération au sein de ce groupe*»³¹, elle ne désigne pas l'individualité de chaque membre de ce groupe. Or, la communication met en relation non pas des cultures mais des individus, ceux-ci ayant une expérience personnelle de leur culture. L'expérience d'une culture peut être désignée par le terme d'identité culturelle, qui se définit plus précisément comme l'identification d'un individu à un groupe et le sentiment de cet individu d'être accepté par ce groupe³².

Comme l'identité culturelle d'un individu vise à satisfaire ses besoins d'affiliation et de différenciation, la revendication de cette identité peut être un enjeu important lors d'une communication. La non reconnaissance ou le non respect de l'identité culturelle d'un individu peut être perçu ou vécu comme une menace par celui-ci. Toute situation ou toute personne qui remet en question son identité peut être perçue comme une menace - particulièrement si ce changement concerne des aspects ou des engagements centraux à son identité.

I-6-1-d culturelle et multiplicité: la multiplicité indique que le sentiment identitaire n'est exclusif ni à l'appartenance ethnique, ni à l'appartenance nationale. Un danger de la communication interculturelle est de réduire l'identité de son interlocuteur à sa nationalité ou à son ethnicité. La communication interculturelle désigne la communication entre des personnes de cultures différentes parmi lesquelles la culture ethnique et la culture nationale, mais celles-ci interfèrent avec d'autres éléments d'identification comme le sexe, l'âge, la religion, la classe sociale, l'orientation sexuelle, la profession, etc. L'individu n'est pas enfermé dans une seule catégorie

³¹ Samovar et Porter, 2000; Singer, 1987);

³² Collier et Thomas, 1988 : voir Belay, 1996, p. 321).

sociale : tout au long de sa vie, il est membre, de façon contrainte ou choisie, de groupes plus ou moins nombreux.

À l'instar des groupes nationaux ou ethniques, les groupes qui se définissent sur la base de caractéristiques autres que la nation ou l'ethnie évoluent dans le temps et dans l'espace. Ainsi, la révolution sexuelle a marqué l'évolution des identités basées sur le genre; elle a bouleversé les rôles de l'homme et de la femme occidentaux ainsi que les territoires respectifs qui leur étaient réservés. Le travail à l'extérieur du foyer et les tâches ménagères à la maison. En raison de ses appartenances multiples, un individu peut partager certaines convictions ou une perception semblable de la réalité avec les membres de groupes variés ³³. Aussi, des membres d'un même groupe social (ex. : adolescents) qui appartiennent à des communautés ethniques différentes ont parfois plus en commun qu'avec d'autres membres de leur propre communauté ethnique qui appartiennent à un groupe social différent (ex. : personnes âgées).

³³ (DeVito et coll., 2001; Singer, 1987)

I-7 Les défis pluriculturelles supportées par l'école :

1-7-1 Les représentations :

La notion de représentation est discutée et analysée dans un grand nombre de disciplines des sciences humaines et sociales. Elle est de plus en plus présente dans le champ d'étude sur les langues étrangères. Il est bien sur impossible de présenter ici toute diversité des appréhensions. Quelques éclairages sur ce concept seront néanmoins nécessaires pour déterminer leur relation avec les langues étrangères. Le concept de représentation à été introduit par le sociologue Durkheim, dans son ouvrage «Les formes élémentaires de la vie religieuse »1960. Les représentations peuvent être positives ou négatives. Les représentations positives s'expriment par des attitudes xénophiles, des comportements et des pratiques d'ouverture à l'autre, tandis que les représentations négatives s'expriment par des attitudes xénophobes, des comportements de refus et de rejet de l'autre. Ces représentations se construisent dès le plus jeune âge, et au fil des années, l'individu développe des représentations collectives et des représentations individuelles. Les représentations collectives se transmettent entre sujets d'un même groupe.

Les psychosociologues mettent aujourd'hui l'accent sur le fait que le concept de représentation est avant tout une pratique sociale. Désormais, la représentation collective est appelée « représentation sociale ». Pour Seca la notion de RS

(représentation sociale) trouve une partie de sa pertinence dans cette exigence d'approfondissement des liens existant entre les opinions.

On peut la comprendre comme un système de savoirs pratiques (opinions, images, attitudes, préjugés, stéréotypes, croyances), générés en partie dans des contextes d'interactions interindividuelles ou/et entre groupes). Elle peut être marquée, dans sa forme comme dans son contenu, par la position idéologique de ceux qui l'utilisent. Les éléments qui la composent sont plus ou moins structurés, articulés et hiérarchisés entre eux. Elle est socialement déterminée.

Pour mieux comprendre une culture, il faut bien évidemment prendre en compte la culture de l'autre. Il faut transcender les similitudes et les différences pour mieux gérer les malentendus entre les cultures. En d'autres termes, il faut favoriser la découverte des similitudes et l'acceptation des différences.

Il semble donc que l'enseignement/l'apprentissage doit agir tôt auprès des apprenants. Il existe déjà des activités en classe de langue qui développent chez l'apprenant une meilleure conscientisation de sa propre culture et de celle des autres, dans le but d'opérer une sorte de décentralisation. Mais il faudrait que les cours commencent encore plus souvent par des activités « interculturelles », voire par une mise en évidence des représentations que les élèves se sont faites sur la langue étrangère. Car « la représentation » est l'image de l'objet imposé par la société à l'individu. C'est une sorte d'idée incomplète sur ce qui est la vérité sur un objet donné. En d'autres termes, les individus reçoivent et se font certaines images de la culture et des personnes étrangères, et ces images sont souvent fausses, pleines de préjugés et de stéréotypes.

Bien sûr, ceci constitue un éminent problème dans les relations interculturelles et les échanges scolaires. D'un côté, ces représentations peuvent motiver l'apprenant, car il va apprendre la langue étrangère et s'ouvrir à une autre culture. D'un autre côté, elles peuvent aussi le démotiver, conduire à un rejet culturel. Dans certains cas, elles peuvent même engendrer des réactions racistes, de l'incompréhension fondamentale et des malentendus fatals.

Ces représentations se fondent bien sûr en partie sur l'histoire, les relations conflictuelles entre les pays. Les représentations forment donc des processus complexes, faisant appel à des éléments multiples (cognitifs, affectifs, idéologiques). Elles peuvent être néfastes quand elles conduisent au cloisonnement et à la méfiance envers l'autre. Si on se penche sur le cas de l'Algérie, il faut bien reconnaître que la plupart des représentations faites par les Algériens à l'égard des Français sont liées à l'histoire, aux conflits entre les deux pays. Contrairement à ce que l'on peut croire, les jeunes Algériens peuvent pourtant également avoir des représentations positives, allant jusqu'à une idéalisation de l'autre et de sa culture, au point de vouloir l'imiter, de s'identifier à l'autre à tout prix. Une approche interculturelle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère semble donc plus que nécessaire. Elle doit servir à discuter les représentations, à les révéler et à les travailler sans pour autant les éradiquer complètement. Le cours de FLE peut ainsi être l'occasion pour l'apprenant de connaître un nouveau système culturel, peut-être tout à fait différent du sien.

I-7-2 : Stéréotypes

Quand on entend ce concept 'stéréotype', au départ, il nous paraît simple, univoque et que sa signification peut être saisie par tout le monde étant que son utilisation est courante dans le parler quotidien.

En effet, les stéréotypes se forment à partir de certains termes ou expressions donnant une valeur, plus ou moins, dépréciative à une personne ou à un groupe. Il peut s'agir de classe sociale, de race ou autre. Ainsi les stéréotypes peuvent se mettre en jeu dans divers contextes et peuvent toucher tous les acteurs d'une situation de communication à divers degrés.

R. Amossy indique à ce sujet que : « *le stéréotype schématise et catégorise ; mais ces démarches sont indispensables à la cognition, même si elles entraînent une simplification et une généralisation parfois excessive. Nous avons besoin de rapporter ce que nous voyons à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde, faire des prévisions et régler nos conduites.* »¹ L'utilisateur du stéréotype pense souvent à procéder à une simple description. En fait, il considère une réalité quelconque comme un moule auquel peut s'adapter toute une communauté. En d'autres termes, il tend à envisager toutes les unités composantes d'un groupe sous le même

angle, en les cernant dans un même classement. Ainsi tout individu sera jugé comme entité ayant les mêmes qualités et surtout les mêmes défauts des autres. Le stéréotype est donc, dans la plupart du temps, une généralisation d'une idée, plus ou moins, fausse à un groupe tout entier.

I-7-3: Xénophobie

On s'appuyant sur le passage du dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles de Gilles Ferréol et Guy Jacquois :

« Etymologiquement, la xénophobie est synonyme de peur, et par extension hostilité face à ce qui est étranger et avant tout aux étrangers eux-mêmes. D'après sa formation, ce terme fait partie de la catégorie psychiatrique des phobies, celles-ci se définissent comme étant des troubles se caractérisant par des peurs liées au surgissement d'une situation ou d'un objet qui actualise une expérience d'angoisse. »¹

Actuellement les didacticiens et pédagogues essayent de trouver des stratégies permettant d'aller au-delà de la xénophobie chez les apprenants, afin de les sécuriser dans leur processus d'apprentissage, surtout lorsqu'ils entrent en contact avec une personne appartenant à une culture différente. Parce que détester l'autre et avoir ce sentiment de haine envers lui peut troubler l'échange et constitue par conséquent un véritable handicap dans l'établissement des relations entre les individus.

Pour réussir à dépasser ce problème, certes, l'école doit le tenir au sérieux, mais la société doit également de son côté le prendre en compte et jouer son rôle éducatif.

Au moment où le phénomène de la mondialisation conquiert le monde entier, l'école se trouve contrainte d'apprendre à l'élève de s'ouvrir sur autrui et sur leurs cultures, même s'il s'agit des cultures de l'ancien ennemi, car pour évoluer, il faut accepter le passé afin de bien vivre le présent et planifier le futur.

I-8 Le Dialogue interculturel

Du moment que la mission fondamentale des systèmes éducatifs est celle de transmettre aux nouvelles générations les configurations culturelles des sociétés et des groupes dans lesquels ils opèrent (transmettre des connaissances, des capacités et des attitudes mais aussi des valeurs, des visions du monde etc.), il est évident que tout débat touchant à la culture ne peut que les affecter profondément. Ceci tant au niveau des enseignants et des responsables des instituts de formation qu'à celui des politiques éducatives.

Il n'est donc pas étonnant que les concepts le dialogue interculturel ait un impact marqué sur le monde de l'éducation, du moins au niveau du débat d'idées.

Le Dialogue interculturel : est un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes, qui permet de mieux comprendre la perception du monde propre à chacun. Dans cette définition, l'expression "ouvert et respectueux" signifie fondé sur l'égalité des partenaires; "échange de vues" correspond à toute interaction constructive qui révèle des particularités culturelles ; "groupes" recouvre tous les types de collectifs pouvant agir par le biais de leurs représentants (famille, communauté, associations, peuples) ; "culture" comprend tout ce qui est lié aux modes de vies, coutumes, croyances et autres choses qui nous ont été transmis de génération en génération, ainsi que les diverses formes de création artistique ; perception du monde" signifie les valeurs et les modes de penser. »

« ... *L'objectif du Dialogue interculturel est d'apprendre à vivre ensemble dans la paix et de manière constructive dans un monde multiculturel et de développer un sens de la communauté et un sentiment d'appartenance. Le Dialogue interculturel peut aussi être un instrument de prévention et de résolution des conflits en ce qu'il encourage le respect des Droits de l'homme, de la démocratie et de l'état de droit* ». ³⁴

Plus précisément, les objectifs suivants ont été mentionnés : (extraits et résumé)

- Partager des visions du monde, comprendre ceux qui ont d'autres visions
 - Mettre en évidence les différences et les similitudes culturelles
 - Lutter contre la violence
 - Contribuer à la gestion démocratique de la diversité culturelle
 - Faciliter la communication entre ceux qui perçoivent la diversité culturelle comme une menace, et ceux qui la voient comme un enrichissement
 - Partager nos bonnes pratiques
- Six conditions essentielles doivent être réunies : (extraits et résumé)**
- Égale dignité de tous les participants
 - Participation volontaire
 - Ouverture d'esprit, curiosité, engagement, absence de toute volonté de « gagner » le dialogue.
 - Empressement à observer à la fois les similarités et les différences culturelles

³⁴ Le Conseil de l'Europe (CoE, 2007)

- Connaissance minimale des particularités caractéristiques de sa propre culture et de celles de l'autre

- Capacité de trouver un langage commun

Une autre définition paraît intéressante :

Dialogue interculturel : " forme spécifique de communication interculturelle, qui répond positivement et de manière équilibrée aux objectifs de tous les interlocuteurs considérés"³⁵

Conclusion :

Le français en Algérie prend le statut d'une langue étrangère, mais en réalité cette langue possède une place très importante au sein de notre pays, du fait qu'elle est utilisée dans tous les domaines. D'ailleurs, elle représente un moyen d'ouverture, de communication et d'accès à la culture.

Dans ce chapitre on a vu les différents concepts qui ont été à la base de l'émergence de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues à partir des différentes théories culturelles, anthropologiques et psychologiques.

Rendant compte de la diversité linguistique de l'Algérie et le cas particulier qu'il occupe la langue française

Quant à l'enseignement d'une dimension interculturelle, nous nous sommes rendu compte que la prise en considération de cette dernière dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est indispensable, non seulement pour inculquer aux élèves de communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle permet de supprimer les frontières entre les différentes cultures et par conséquent, nous permettre de se libérer des chaînes de l'individualisme, de l'ethnocentrisme et de combattre les préjugés et les stéréotypes afin de corriger nos représentations sur l'autre.

³⁵ Ibidem .

Chapitre II
Les potentiels
culturels offerts par
le manuel scolaire

Introduction

Tout manuel scolaire doit s'inscrire dans une logique de développement non seulement d'un individu apprenant, mais aussi d'un individu comme entité en interaction permanente avec elle-même et avec son milieu. Pour ce faire, il est tenu à honorer ses missions et à présenter suffisamment d'aides aux apprenants et beaucoup de « sens » aux contenus et aux situations d'apprentissage. Un manuel scolaire ne s'inscrivant pas dans cette optique de développement individuel et social ne mérite pas d'être manipulé par les élèves, ni de circuler dans les salles de classe.

Dans la classe de FLE semble évident, que le manuel scolaire a un rôle capital à jouer dans le processus de l'enseignement/ apprentissage. Il doit développer chez l'apprenant un désir d'apprendre une langue étrangère, et de s'ouvrir aux autres cultures.

La présence de certaines images stéréotypées, et l'absence de traits culturels représentatifs reflètent dans certains manuels la persistance des représentations erronées. Le rôle de l'enseignant paraît ainsi d'autant plus essentiel, car celui-ci se trouve au centre des interactions. Il peut détecter les représentations dans le discours et le comportement des apprenants. L'enseignant doit les analyser, les observer et les expliciter pour aider les apprenants à devenir plus tolérants vis-à-vis d'autres peuples.

II.1 Présentation du programme et de son architecture

Généralement, les programmes scolaires sont élaborés en fonction de critères bien définis. La valeur formelle des disciplines, les capacités moyennes des apprenants aux différents âges et l'utilité individuelle et sociale des matières enseignées constituent trois ordres en fonction desquels les pédagogues conçoivent et construisent l'architecture des programmes d'enseignement. Même si l'intérêt accordé à ces critères est instable et que chaque époque dicte le comportement à suivre dans la focalisation de considération pour tel ou tel critère, le destinataire des programmes d'enseignement demeure l'apprenant. Ainsi, d'une concentration sur les disciplines et sur les contenus à enseigner, les programmes issus des réformes de 2003 et des refontes en 2011 font évoluer leur vision et s'inscrivent dans une approche curriculaire pour enfin s'intéresser au développement psychologie des apprenants et de l'utilité de l'enseignement sur le plan socio-économique. Autrefois, les programmes se souciaient du comment transmette le maximum de connaissances aux apprenants ; les « têtes bien pleines » constituaient le souci majeur de la pédagogie traditionnelle. Aujourd'hui, c'est une pédagogie pragmatique qui nourrit les réflexions didactiques et pédagogiques. Cette vision utilitaire prend place en puissance dans l'élaboration des programmes et des curricula scolaires.

La loi d'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008 valorise cette vision et stipule les conditions d'élaboration des programmes pour tous les cycles de l'école algérienne. Dans le chapitre II, ce document annonce clairement l'une des missions fondamentale du système éducatif. En effet, l'école est appelée à assurer « (...) *les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification.* (...)»³⁶

Les programmes ne sont pas désormais définis seulement en termes de contenus déroulés dans un espace-temps déterminé ; mais aussi dans une dimension curriculaire qui fait des valeurs, des compétences transversales des capacités que l'école doit faire acquérir et développer chez ses apprenants.

Sans abandonner sa mission fondamentale, l'école doit assurer la (...) *transmission des connaissances et des savoir-faire nécessaires à la poursuite des apprentissages et à l'insertion dans la vie active.* (...)»³⁷

Nous remarquons une évolution au niveau des visions politiques de l'éducation et leur adaptation aux réalités socio-économiques nationales et internationales. Cette évolution atténue la prééminence des connaissances et procédures scolaires et les oriente dans un pragmatisme pédagogique bien défini. Finis les temps où l'on apprenait uniquement dans l'intention d'apprendre et d'enrichir ses connaissances. L'apprenant algérien est désormais appelé à s'armer de savoirs, de savoir-faire et de compétences pour réussir sur le plan intellectuel ; mais aussi pour affronter une vie qui ne cesse d'évoluer dans la complexité.

Elaboré dans cette logique pragmatique et se conformant aux lois d'orientation sur l'éducation nationale de 2008, le programme de 3^oAM expose comme principes conducteurs et organisateur de son architecture la valeur formelle de la discipline, les capacités moyennes des apprenants, et l'utilité individuelle et sociale des matières enseignées. Ces trois principes constituant trois ordres différents convergent vers une formation complète de l'apprenant.

II-1-1 Fondements des programmes de l'Ecole algérienne

Les programmes et les manuels scolaires représentent les deux entrées essentielles, du point de vue pédagogique, autour desquels s'articulent les opérations de

1 - Loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08 - 04 du 23 janvier 2008, Numéro spécial Février 2008, p :

³⁷ Ibidem

la réforme scolaire de l'école algérienne. L'élaboration des programmes est confiée à la Commission Nationale des Programmes (CNP) ; quant à la conception des manuels scolaires relève d'autres structures.

La CNP élabore les programmes de l'enseignement fondamental (primaire et moyen) en veillant à la conformité institutionnelle par rapport à des textes de référence « *Il est créé, auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, un conseil national des programmes. Le conseil national des programmes est chargé d'émettre des avis et des propositions sur toute question relative aux programmes, méthodes et horaires et aux moyens d'enseignement.* »³⁸

L'affirmation de la personnalité algérienne et la consolidation de l'unité de la nation par la promotion et la préservation des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité ; la formation à la citoyenneté ; l'ouverture et l'intégration au mouvement universel de progrès représentent la mission de l'Ecole en matière des valeurs spirituelles et citoyennes.

II.1.2 La conception des programmes

Dans le monde scolaire, le programme est la prévision de ce qui doit être étudié à un niveau donné, dans discipline donnée, dans un temps donné. Il doit être déroulé sur l'espace d'une année scolaire. Les programmes ont force de loi et tous les établissements publics ou privés sous contrat doivent les appliquer.

Les nouveaux programmes sont le point de départ pour un enseignement plus opérationnel ; ils sont orientés vers le développement des compétences à même d'être directement utilisables dans les pratiques sociales de l'apprenant une fois qu'elles sont acquises. L'apprenant, en possession d'informations doit pouvoir utiliser cette information pour résoudre des problèmes rencontrés et poser à son tour des questions nouvelles. Ce réinvestissement découle de l'intégration des connaissances qui est visée dans le cadre de la pédagogie du projet (John Dewey) qui propose aux élèves des réalisations concrètes : journal, dépliant, maquette, affiche...qui mobilisent leurs connaissances et leur permettent d'exercer leurs compétences.

Dans un programme, on trouve :

- Buts et objectifs de l'enseignement du français au Fondamental
- Rappel des objectifs de l'enseignement du français au Primaire

³⁸ - Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale

- Objectifs de l'enseignement du français au Moyen
- Place de l'enseignement moyen dans le cycle fondamental
- Les principes fondateurs des programmes
 - Sur le plan axiologique
 - Sur le plan épistémologique
 - Sur le plan méthodologique
 - Sur le plan pédagogique
- Le socioconstructivisme
- L'Approche Par les Compétences
- Les T.I.C.
- Implications didactiques
- La démarche de résolution de situations problème
- Qu'est-ce qu'une Situation Problème ?
- Les types de situation problème
- La démarche de projet
- Le projet pédagogique
- L'évaluation
- Profil de sortie de l'enseignement moyen
- Les valeurs
- Les compétences transversales

II.1.3. Principes directeurs des programmes

Globalité, cohérence, transversalité, lisibilité, pertinence, faisabilité sont les principes qui conduisent les didacticiens à élaborer des programmes d'enseignement. Ces principes ne s'excluent pas les uns les autres. Ils se soutiennent dans leur interdépendance et leur complémentarité. A les examiner de près, ces critères confèrent une cohérence intrinsèque à l'architecture des projets d'éducation dont les porte-parole sont les programmes et les manuels scolaires.

II.1.4. Les contenus des programmes d'enseignement

Les programmes doivent privilégier : la définition des savoirs qui structurent la discipline et lui assurent sa cohésion interne ; structurer ses notions, ses concepts et ses principes ; déterminer le degré de cohérence verticale des disciplines et la présentation

fonctionnelle de la discipline fondée sur sa contribution à installer des compétences de vie.

Les contenus proposés doivent être en adéquation avec les théories de l'apprentissage préconisées dans le programme (cognitivism et socioconstructivisme); les apports multidisciplinaires (sciences du langage, didactique, science de la communication.) qui ont soutenu la conception du programme.

II.1.5. Les pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques sont centrées sur les articulations majeures et organisatrices de la structuration des comportements pédagogiques (pratiques de classe : relation enseignant / élève, élève entre eux pour sortir d'un type d'enseignement à dominante notionnelle et dispensée de manière éclatée, pour investir une dynamique qui traverse les disciplines par des méthodes, des actions et des attitudes. « *Les pratiques pédagogiques idéales (maîtrise, rationalité, objectifs clairs, transposition intelligente, contrat didactique novateur, pédagogies actives et différenciées, évaluation formative, etc* »³⁹

II.2. Finalités de l'enseignement du français dans le cycle fondamental

La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, 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»⁴⁰

A ce titre, l'école, qui « assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification » doit notamment « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »-Chapitre II, art. 4.

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes :

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

Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

³⁹ PERRENOUD, Ph., *Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant : trois facettes*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1991, p 2

⁴⁰- La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) Chapitre I, art. 2.

1er PALIER : 1e AM <i>Homogénéisation et Adaptation</i>	2ème PALIER: 2^{ème} AM-3 AM <i>Renforcement et Approfondissement</i>	3ème PALIER : 4e AM <i>Approfondissement et Orientation</i>
<p>homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif.</p> <p>-adapter le comportement des élèves à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces.</p>	<p>-renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif.</p> <p>-approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.</p>	<p>-consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif.</p> <p>- mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires.</p>

II.2.1 – Objectifs de l’enseignement du français dans le cycle moyen :

Les objectifs de l’enseignement du français, durant les quatre années du cycle moyen et selon les trois paliers, sont :

II.2.2 Profil de sortie du cycle moyen

Les valeurs, les compétences transversales et les compétences disciplinaires sélectionnées contribuent à la constitution du profil de sortie de l’élève du cycle moyen.

II.2.2.a. Les valeurs

Toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu’une société s’est choisies ;

- des **valeurs communes** à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l’objectif est de consolider l’unité nationale.

- **des valeurs plus spécifiquement individuelles** : valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humaines ouvrant sur l’universel.

Le choix de ces valeurs constitue une source première pour l’orientation du système éducatif, et pour ses finalités. Leur mise en œuvre détermine la nature du curriculum, le choix des contenus et des méthodes d’apprentissage.

L’enseignement du français, à l’instar de celui des autres disciplines, se doit de prendre en charge ces valeurs en vue de contribuer à la formation saine et équilibrée de l’élève, futur citoyen.

LES	L’Identité : L’élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne (l’Islamité, l’Arabité et l’Amazighité).
	La Conscience nationale : Au-delà de l’étendue géographique du pays et de la diversité de sa population, l’élève a conscience de ce qui fait l’unité nationale, à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées, une communauté de destin, des symboles...

	<p>La Citoyenneté : L'élève est capable 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 les autres. (cf. Constitution algérienne).</p>
	<p>L'Ouverture sur le monde : Tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est capable 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.</p>

II.2.2.b Les compétences transversales

Dans le cadre des finalités de l'éducation définies dans le chapitre I, article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008), l'école algérienne a pour missions :

- d'« assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active »,

- de « doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ». Chapitre II, article 4.

Ainsi, l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences transversales se développent durant toute la scolarité, dans le cadre du réinvestissement et du transfert, à travers les différentes activités en relation avec les projets. Les compétences transversales appartiennent à quatre ordres :

LES COMPETENCES TRANSVERSALES	<p>Ordre intellectuel L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - résoudre des situations problèmes ; - rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels : dictionnaires, grammaires et autres mais également Internet et les bibliothèques) ; - émettre un jugement critique ; - s'auto évaluer.
	<p>Ordre méthodologique L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre des notes et de les organiser ; - concevoir, réaliser et présenter un projet individuel ; - analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée oralement ou par écrit ;

	- développer des démarches de résolution de problèmes ; - exploiter les TIC dans son travail scolaire.
	Ordre de la communication L'élève est capable de : - communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée ; - utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale ; - reformuler pour lever les obstacles à la communication.
	Ordre personnel et social L'élève est capable de : - interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres ; - s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose ; - manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage ; - s'auto-évaluer et accepter l'évaluation du groupe ; - manifester sa créativité par des moyens linguistiques et non linguistiques.

II.3. Les compétences globales du cycle moyen par palier :

Compétence globale du cycle moyen		
Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication.		
Compétence globale par palier du cycle moyen		
Au terme du 1er palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.	Au terme du 2ème palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.	Au terme du 3ème palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.

Rappel: La description n'est pas retenue comme type de texte à étudier mais elle est prise en charge durant les quatre années du cycle au service des autres types de textes.

II.3.1 Profil d'entrée en 3eAM

La typologie de textes structure les programmes de français dans le cycle moyen et offre un cadre pertinent pour asseoir les apprentissages linguistiques.

Le deuxième palier du cycle moyen est consacré à l'étude du texte narratif, dans une approche progressive, selon la distribution suivante :

- ⇒ en 2° AM : récit de fiction,
- ⇒ en 3° AM : récit de faits réels.

Ainsi, l'élève entrant en 3e AM est capable de,

A l'oral/compréhension :

- se positionner en tant qu'auditeur,
- retrouver les composantes essentielles du récit.

A l'oral/ production :

- produire un récit cohérent et compréhensible,
- analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée,
- communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée,
- utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale,
- interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.

A l'oral/ production :

- produire un récit cohérent et compréhensible,
- analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée,
- communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée,
- utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale,
- interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.

A l'écrit/compréhension :

- questionner un récit pour en construire le sens,
- distinguer les différents récits et leur visée,
- lire à haute voix un texte narratif devant un public.

A l'écrit/production :

- résumer un texte narratif,
- construire un récit de fiction cohérent et structuré,
- rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels : dictionnaires, grammaires et autres mais également Internet et les bibliothèques),
- s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose,
- manifester sa créativité par des moyens linguistiques.

II.3.2 Profil de sortie de la 3eAM

L'élève est capable de,

A l'oral /compréhension :

- se positionner en tant qu'auditeur,
- retrouver les composantes essentielles du récit.

A l'oral /production :

- restituer l'essentiel d'une histoire écoutée,

- reformuler pour lever les obstacles à la communication,
- produire un récit cohérent et compréhensible,
- analyser et synthétiser une histoire et en rendre compte sous une forme résumée,
- interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.

A l'écrit/compréhension :

- questionner un récit pour en construire le sens,
- distinguer les différents récits et leur visée,
- lire à haute voix un texte narratif devant un public.

A l'écrit/production :

- résumer un texte narratif,
- construire un récit de fiction cohérent et structuré,
- rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels : dictionnaires, grammaires et autres mais également Internet et les bibliothèques),
- s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose,
- manifester sa créativité par des moyens linguistiques.

II.3.3 Les compétences disciplinaires de la 3e AM :

Compétence globale de la 3e AM			
À la fin de la 3e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication.			
Oral écouter/parler	CT.1 Comprendre/ produire oralement un récit relevant du réel.	Se positionner en tant qu'auditeur.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le narrateur d'un récit écouté. - Déterminer la fonction du récit écouté.
		Retrouver les composantes essentielles du récit.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le cadre d'une histoire réelle : lieu(x), temps (époques, périodes, saisons, dates). - Situer les événements les uns par rapport aux autres, à partir de marques linguistiques. - Identifier le statut des différents personnages et leur relation dans l'histoire. - Retrouver le schéma narratif : situation initiale, déroulement des événements, situation finale.
		-Restituer l'essentiel d'une histoire écoutée.	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguer faits et paroles des personnages. - Distinguer passages narratifs et passages descriptifs. - Sélectionner les faits et/ou les propos les plus importants.
		Produire un récit cohérent et compréhensible.	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en relation des faits dans un récit. - Insérer dans un récit des paroles de personnages. - Insérer un ou des passage(s) descriptif(s) dans

			un récit. - Structurer des faits selon un schéma narratif. -Relater de manière audible une histoire vécue.
--	--	--	--

Lire	CT2 : Lire/ comprendre des récits de faits réels.	Analyser un récit de faits réels pour en construire le sens.	Retrouver la chronologie des événements. - Distinguer passages narratifs, descriptifs et discursifs dans le récit. -Retrouver le schéma narratif en s'appuyant sur les éléments grammaticaux et lexicaux (notamment quand le récit ne respecte pas la chronologie).
		Différencier les genres de récits relevant du réel.	- Identifier le genre auquel appartient le récit : faits divers, récit de vie (biographie, autobiographie), récit historique. -Retrouver la fonction d'un récit qui relève du réel (témoignage, aspect informatif ou documentaire...).
		Lire à haute voix un texte narratif devant un public.	- Lire de manière expressive un texte narratif. - Adapter sa lecture (débit, intonation, rythme, volume de la voix...) au genre de récit.
Ecrire	C.T.3 Produire un récit relevant du réel.	Résumer un récit de faits réels.	-Retrouver les faits essentiels qui font évoluer le récit. -Réécrire un récit de manière à n'en conserver que les faits essentiels.
		Structurer un récit de faits réels.	-Mettre en relation des actions, des événements, des descriptions selon un schéma narratif. - Raconter un événement réel en respectant la chronologie des faits.
		Se positionner en tant que scripteur	- Déterminer la fonction du récit à produire. - Produire un récit à la première personne (narrateur interne). - Produire un récit à la troisième personne (narrateur externe). - Relater un événement vécu en circonscrivant les faits. -Insérer des passages descriptifs et/ou des passages discursifs dans le récit à produire.

II.4.LE Manuel Scolaire

II.4.1 Présentation du manuel scolaire

Le terme Manuel Scolaire englobe un ensemble de ressources pédagogiques destinées aux élèves et aux enseignants, il a un caractère spécifique et constitue un trait d'union entre les programmes et leurs applications en classe.

Le manuel scolaire est un livre axé sur un programme, qui est présenté en leçons, avec illustrations, accompagné de règles, d'exemples, d'exercices. C'est, en effet, un ouvrage plutôt adapté à un enseignement collectif : il faut qu'une même classe dispose du même ouvrage pour l'efficacité des repères, en leçons et exercices.

Conçus et rédigés par des spécialistes de la discipline, les manuels sont les résultats d'un travail collaboratif unissant des universitaires ; des cadres du ministère de l'éducation nationale (inspecteurs, conseillers pédagogiques) ainsi que des enseignants de terrains, tous confrontés aux problèmes liés à l'enseignement, l'élaboration d'un manuel scolaire exige de la réflexion, du travail, de recherches et du temps (écriture ,

de réalisations , de tests ,de relectures.....),en tenant compte des directives de l'éducation nationale en matière de programmes.

Bien qu'aient la tendance à se répéter d'une édition à une autre, les manuels essaient de prendre en compte la recherche universitaire et ils constituent un outil précieux d'actualisation des connaissances, des problématiques et des questions au programme.

II.4.2 Les Fonctions du manuel scolaire :

En effet, la plupart des personnes — enseignants, parents, élèves, voire même auteurs — pensent que les manuels scolaires sont avant tout et quasi exclusivement des outils de transmission de connaissances. Dans cette optique, un tel manuel se contente d'énoncer un certain nombre de contenus-matières, l'un à la suite de l'autre, que l'élève n'a qu'à assimiler par simple mémorisation, et/ou à maîtriser par un certain nombre d'exercices tous plus ou moins semblables.

Bien que la transmission de connaissances soit sa principale fonction, le manuel scolaire est capable d'apporter des réponses à autres besoins et d'autres attentes et remplir les huit fonctions suivantes signalées par Roegiers dans une Pédagogie de l'intégration (2004) et qui peuvent contribuer à l'intégration de compétences.

- ✓ -Une fonction relative à l'apprentissage : transmission de connaissances, c'est-à-dire communiquer à l'apprenant une série d'informations ;
- ✓ -Une fonction de développement de capacités et de compétences, afin de faire acquérir des méthodes, des attitudes, voire des habitudes de travail et de vie ;
- ✓ -Une fonction de consolidation des acquis, par l'intermédiaire d'exercices ;
- ✓ -Une fonction d'évaluation des acquis, pour certifier qu'un acquis est réellement maîtrisé, mais aussi dans une perspective formative pour diagnostiquer les difficultés rencontrées par l'élève et proposer des pistes de remédiation ;
- ✓ -Une fonction d'aide à l'intégration des acquis de telle sorte que l'apprenant soit capable d'utiliser ses acquis dans des situations différentes de celles rencontrées durant l'apprentissage ;
- ✓ -Une fonction de référence, c'est-à-dire constituer pour l'élève une source d'informations à laquelle l'élève se réfère ;
- ✓ -Une fonction d'éducation sociale et culturelle : qui concerne tous les acquis liés au comportement, aux relations avec l'autre, à la vie en société en général.

II.4.3 Le manuel scolaire : cet outil « passeur » du savoir

Les manuels scolaires de FLE visent comme objectif la restitution des connaissances transmises, à travers la mise en place des compétences censées être installées chez les apprenants. Appâter ces derniers, c'est leur proposer des textes en diversifiant leurs genres voire leurs formes et leur apprendre à lire consiste à les armer des compétences qui leur permettraient l'accès au sens des textes à lire ultérieurement ainsi que l'exploitation des informations acquises dans leur vie quotidienne. Pour ce faire, les enseignants usaient du manuel en tant que « passeur » du savoir adressé directement aux apprenants. Ayant ce statut, cet outil didactique est censé construire des repères cognitifs permettant l'instauration d'une culture commune.

C'est pourquoi, le manuel proposait un éventail de textes « susceptibles d'influer positivement sur les croyances et les sentiments qu'il [pourrait] entretenir concernant ses compétences ou son auto-efficacité »⁴¹

II.4.4 Que signifie alors le manuel scolaire pour ses utilisateurs ?

C'est ainsi qu'il se veut un outil de travail pour l'enseignant et l'apprenant dans la mesure où sa nature est conçue comme un moyen de communication avec le langage utilisé et le niveau des informations véhiculées. Outre cette définition, le manuel scolaire est aussi considéré comme « un espace de diffusion culturelle par le rassemblement des textes »⁴². Tout en étant un support d'apprentissage, il permet à l'apprenant de parler, lire et écrire en français pour échanger des idées et exprimer ses besoins et ses sentiments comme il le fait dans sa langue maternelle.

Ces illustrations se convergent pour désigner « un produit élaboré par un auteur transmettant des informations [à ses] utilisateurs »⁴³ selon le schéma ci-après.

Auteurs →	Manuel scolaire →	Utilisateurs
Décideurs	Réservoir textuel	Enseignants
Concepteurs	Genre	Apprenants
Illustrateurs	Type	Parents

⁴¹P. CYR, et CL, GERMAIN., (1998), op. cit., p.118.

⁴² G. SAID et al., (2005), *Objectif : thèse*, France : Université de Cergy-Pontoise, p.176.

⁴³ F-M. GERARD et X. ROEGIERS., *Concevoir et évaluer les manuels scolaires*, Paris : De Boeck, p.05.

Metteurs en pages	Forme
Imprimeurs	Écrivains
Adaptateurs	Savoir transmis
Traducteurs	

Pour les enseignants, il est un outil de mise en œuvre cohérente des programmes tout en étant « *une ressource documentaire* »⁴⁴ surtout pour les enseignants débutants en enrichissant leur doxa. Pour les apprenants, il a des fonctions symbolique, pédagogique, éducative et culturelle. Il est aussi « *essentiel pour construire un rapport au savoir et au monde qui permet toutes les progressions ultérieures* »⁴⁵ tant qu'il est un outil pour construire et se construire. C'est à l'enseignant de leur inculquer la symbolique du manuel comme support incarnant ce savoir auquel ils ne peuvent pas accéder s'ils ne maîtrisent pas la lecture. A cet égard Louichon constate que « *le manuel constitue pour l'élève une banque de textes et d'images où il peut naviguer à son gré mais aussi une trace des lectures effectuées sur lesquelles il peut revenir. [Il est également] un réservoir de souvenirs des expériences de lectures menées en classe collectivement car [il] est aussi conçu comme un outil au service de la communauté des lecteurs* »⁴⁶

Il sert donc de modèle pour la majorité des apprenants en vue de les initier « *à la connaissance du vrai, du bien [et] du beau* »⁴⁷ grâce à quoi il fait naître une appétence lectorale durable pour un certain nombre de textes sans « *que cette compétence[nécessitant] des savoir-faire culturels et formels ne soit précisément définie* »⁴⁸. Il peut même être un outil de référence pour l'apprenant cherchant une information précise et exacte. Jouant cette fonction, le manuel rend l'apprenant maître de son apprentissage et confie à l'enseignant « *le rôle de guide plutôt que de savant* »⁴⁹ Si l'apprenant est issu d'un milieu défavorable, le manuel scolaire lui demeure le pivot unique de la culture. Cela attribue au manuel la fonction de "la boîte à outil" où l'apprenant en classe ou hors de la classe est censé puiser selon ses besoins.

⁴⁴ « L'enseignant » sur le site www.savoirlivre.com.

⁴⁵ Y. ESCOBAR et al., « École, où sont passés tes livres ? » sur le site www.savoirlivre.com,

⁴⁶ « Les parents » sur le site www.savoirlivre.com.

⁴⁷ Ibid., p.17.

⁴⁸ M. CASTELLANA., (2001), op.cit., p.23.

⁴⁹ F-M. GERARD et X. ROEGIERS, op. cit., p. 05

De tout ce qui précède, il nous est permis de partager l'idée qualifiant le manuel de mémoire des textes lus, de moyen facilitant l'acquisition des compétences langagières voire l'autonomie de l'apprenant pour être enfin un vecteur d'une culture commune.

En effet, les deux premiers utilisateurs du manuel se réfèrent au savoir universel dispensé par le dit outil didactique. Il est enfin un outil de communication entre l'apprenant et ses parents. Grâce à lui, ces derniers peuvent connaître voire suivre le programme comme ils peuvent s'en servir en tant que « *source d'informations* »⁵⁰ s'il est l'unique livre de la maison. Une mère d'élève affirme que « *le manuel est un repère affectif [dans la mesure où] il nous renvoie à notre enfance et [nous motive] pour aider nos enfants [...]. Il permet de savoir ce que [notre] enfant apprend [et] de l'aider s'il a besoin de revenir en arrière par exemple* »⁵¹

II.5. De l'enseignement de la civilisation à l'interculturel dans les manuels de FLE

La notion de langue ne peut pas être détachée de celle de culture du peuple qui la produit. Dans le domaine du FLE, elle est alors étroitement liée aux termes de civilisation, de culture et d'interculturel.

Dans cette partie, nous allons revoir brièvement l'historique de l'apparition de ces notions en FLE afin de donner un cadre théorique à notre contribution qui évoque l'interculturel en classe de langue française.

Maddalena De Carlo dans son ouvrage *L'interculturel*⁵² retrace le parcours suivi par les manuels de FLE en ce qui concerne l'approche des aspects culturels présents dans la langue. Dans la tradition de l'enseignement du FLE, la civilisation était tout d'abord subordonnée à la littérature et visait à montrer la suprématie de la culture française comme dans le *Mauger bleu*⁵³. Dans les années 50, tributaires du behaviorisme, apparaissent les méthodes audiovisuelles –privilégiant la langue orale– utilisant encore une langue standard, neutre et sans émotion. Par ailleurs, ces méthodes

⁵⁰ R. SEGUIN., (1989), *L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique*, UNESCO, p.31.

⁵¹ B. PARAT., (2003) « Regards croisés sur le manuel scolaire », Loos (59),

⁵² M. D. Carlo, *L'interculturel* (Paris : CLE International, 1998) 13-51.

⁵³ G. Mauger, *Cours de langue et de civilisation françaises*, t. I-IV (Paris : Hachette, 1953-59).

se sont peu intéressées par la problématique culturelle de la langue. Notons également que les stéréotypes et les préjugés restent encore des obstacles à la connaissance d'Autrui. Il y a un réel décalage entre ce qu'on saisit de l'Autre et la réalité inhérente à l'individu. De toute évidence on ne voit pas encore l'Autre comme il se voit. La connaissance de l'Autrui culturel repose sur le lointain et l'exotisme, il est perçu comme un objet figé, au détriment de la relation « Eux-Nous » reposant sur le quotidien, ce qu'on appellera plus tard l'interculturel que nous expliquerons infra.

Dans les années 70, apparaît la deuxième génération des méthodes audiovisuelles où les dialogues sont plus proches de la réalité et visent à développer une compétence de communication. Mais on y retrouve un manque de naturel et des personnages avec peu de réalité psychologique. Dans la seconde moitié des années 70, les méthodes fonctionnelles constituent un passage de la langue standard à l'utilisation de sous-codes⁵⁴. Une certaine réalité française apparaît mais elle n'est que partielle. Il faut alors répondre davantage aux exigences communicatives des étudiants avec la recherche d'une authenticité de la langue, des moyens linguistiques directement utilisables en situation de communication et l'autonomie d'apprentissage. L'approche communicative permet alors une nouvelle réflexion quant à l'enseignement de la culture dans les manuels de FLE. Dorénavant, comme le souligne Galisson⁵⁵10, il est nécessaire de différencier la « culture savante » provenant des livres, de la « culture comportementale » qui permet d'accéder à la communication de la vie courante. On privilégie le terme « culturel » autrement dit la culture quotidienne, sur la notion de « cultivé » ou culture érudite.

Afin de développer une compétence de communication, l'apprenant est alors amené à découvrir la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique. C'est pourquoi on abandonne le mot *civilisation* (impliquant la supériorité d'une société s'érigeant en modèle universel) au profit de *culture* (défini comme une pluralité des systèmes ayant tous la même dignité). Cette distinction établit par Norbert Elias⁵⁶11 permet, dans le domaine de l'éducation, d'apprendre à reconnaître les différences de l'Autre et à les respecter. Il faut alors accepter les diversités culturelles

⁵⁴ R. Galisson, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères* (Paris : CLE International, 1980) 24.

⁵⁵ R. Galisson, « Institution cherche discipline qualifiée pour promouvoir langues-cultures. Urgent » Paris : Centre de documentation de l'ERADLEC Paris-III, 1992) 2.

⁵⁶ N. Elias, *La civilisation des moeurs* (Paris : Calmann-Lévy, 1973) 11.

et appréhender l'Autre et le moi dans un contexte donné. L'Autre n'est plus seulement le récepteur d'un discours mais un sujet à part entière avec qui il est possible de communiquer, d'échanger et d'interagir⁵⁷. C'est ainsi que le terme « interculturel » apparaît et commence à prendre toute sa valeur. Le Conseil de l'Europe⁵⁸ définit « l'interculturel » comme suit :

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

Dans les années 80, avec la publication d'articles et d'ouvrages de spécialistes comme Louis Porcher, Geneviève Zarate ou Martine Abdallah-Preteille, l'interculturel est introduit dans le domaine du FLE. Apprendre une langue étrangère, ce n'est plus seulement acquérir un moyen linguistique autre que sa langue maternelle, c'est aussi apprendre à comprendre l'Autre et son comportement, et à adapter le nôtre. Selon l'approche interculturelle, la compréhension de la culture cible favorise une meilleure compréhension de la culture source, et inversement. Les cultures constituent des entités en perpétuelle mutation et en interaction les unes avec les autres. C'est pourquoi depuis quelques années, l'apprentissage des langues étrangères constitue un lieu de réflexion privilégié sur le dialogue entre les cultures. Il s'agit de s'ouvrir à d'autres mentalités et de percevoir à travers des êtres humains, des mœurs, des comportements, des habitudes, l'expression de cultures hétérogènes. Toutefois, l'individu est un être communicant qui dépend non seulement de ses origines mais de ses relations et échanges. Abdallah-Preteille (1996) remarque que c'est justement dans la relation que les cultures prennent sens.

Concernant les manuels de FLE, il ils présentent aujourd'hui les aspects culturels liés à la langue par l'approche communicative et actionnelle ainsi que l'interculturel et non plus par les monuments littéraires immuables. Comme le dit

⁵⁷ Abdallah-Preteille, 130.

⁵⁸ Conseil de l'Europe, *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie* (Strasbourg, 1986).

Abdallah-Preteuille « La langue est aussi une modalité d'expression de la culture et un médiateur de l'identité»⁵⁹.

II.6.L'interculturalité dans le contexte scolaire algérien :

En Algérie, pendant plusieurs décennies, la langue étrangère était un vecteur de technologie et un outil de communication dont les marques culturelles étaient trop souvent masquées. La réforme enclenchée dans le système éducatif a remis en cause la politique linguistique et pédagogique antérieure, 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 des apprenants. Au sujet de tous les paliers d'enseignement/apprentissage du FLE, les instructions officielles depuis 2005 laissent in fine envisager une optique d'ouverture et intègrent à la fois le socioculturel et l'interculturel.

Les objectifs visés sont :

-La familiarisation avec la culture de l'autre et la compréhension mutuelle entre les peuples.

-L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Les instructions officielles prônent la prise en charge de la dimension interculturelle en classe de langue non seulement, au niveau de l'enseignement supérieur mais également, au niveau des autres paliers de l'apprentissage du FLE. Tous les programmes de la réforme éducative en Algérie, appellent à l'ouverture sur le monde par le biais des langues. Citant à titre d'exemple ce passage de la page 7 du programme de français de la 3^{ème} Année Secondaire (dernière année du lycée) : "Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité " Cependant, en réalité l'expérience, des enseignants de français, a permis de constater que la polarisation sur l'aspect linguistique de la langue française a

⁵⁹ Abdallah-Preteuille, 135.

toujours évincé sa dimension culturelle : Les structures formelles de la langue étrangère sont au premier plan alors que les connaissances socioculturelles demeurent reléguées au second rang. De plus, la situation de la langue française en Algérie demeure complexe : Si l'indépendance a été suivie par une politique linguistique qui prévoyait l'arabisation de l'administration et de l'enseignement, le lien à la langue française ne s'est pas pour autant brisé. En Algérie, l'évolution de l'usage ou plus précisément des usages de la langue française va connaître les développements soumis aux exigences contradictoires du processus de maturation du tissu plurilinguistique .

En effet, même si elle a pu être considérée comme une pérennisation de la colonisation française dont il fallait se distancier, sa présence dans l'environnement sociolinguistique est indéniable. Cette langue s'arroge presque exclusivement le champ de l'expression scientifique et technique à l'université algérienne. Dans les trois paliers (primaire, moyen et secondaire) la langue française est réduite dans la plupart des cas à une langue scolaire où l'enseignement des textes littéraires et de la grammaire est prioritaire, malgré la réforme pédagogique des programmes, mise en place qui prône l'ouverture vers d'autres horizons et vers d'autres cultures. Pourtant, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'objectif est communicatif, le but est de communiquer en langue étrangère et cela signifie donc, la compréhension et l'étude de la culture de la langue cible, puisque ces deux facettes, la langue et la culture, sont un binôme indissociable. Neuner 6(. Il s'agit, en somme, d'articuler l'acquisition de compétences linguistiques avec l'acquisition de la compétence culturelle. Pugibet définit cette dernière comme “ la capacité de repérer et gérer les systèmes et règles de distinction opératoire, caractéristiques d'une communauté autre que la sienne propre”

Il est remarquable que l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère, en prônant une démarche qui vise des objectifs de socialisation, d'éveil aux langues et aux cultures ainsi que d'ouverture à d'autres visions du monde, s'est centré sur l'apprenant en tant que sujet social ayant ses représentations et ses spécificités culturelles.

La démarche s'élabore selon une conception binaire qui allie la culture de l'apprenant à celle transmise par la langue enseignée. Selon Puren c'est avec la notion d' “ interculturel” que, dans les années quatre vingt, la didactique du FLE passe d'un perspectif objet d'enseignement à une perspective sujet-apprenant, parallèlement à l'approche communicative et aux deux notions qui lui sont reliées : compétence de communication et centration sur l'apprenant.

II.7.Le rôle de l'école :

Pendant très longtemps, l'école était considérée comme le lieu d'excellence pour l'intégration sociale. En d'autres termes, l'école en tant qu'un espace d'instruction, de socialisation et de qualification, doit préparer l'apprenant à la citoyenneté. L'école n'est pas seulement le lieu de transmission d'un savoir, mais aussi le lieu où l'on apprend une morale et des vertus reflétant un certain état de la société. L'école fait intervenir plusieurs acteurs qui forment l'apprenant et favorisent le développement de sa personnalité. Dans l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère et dans une optique interculturelle, l'école devient un champ d'échanges et de rencontres (virtuelles) avec l'autre et sa culture. Les jeunes apprenants construisent leur identité en admettant la différence de l'autre, en le respectant, développant un esprit de tolérance tout en gardant son propre héritage culturel. L'école peut donc renforcer le lien social, et apprend à l'individu à vivre ensemble. Sa principale mission est d'aider les jeunes à s'épanouir, et à devenir adultes conscients de leurs responsabilités. On sait que la tâche de l'école est ainsi la formation d'un citoyen qui contribue à l'évolution de son pays. L'école algérienne, pour enseigner le FLE dans une perspective interculturelle, doit pourtant revoir la façon dont elle représente le monde et les cultures, et développer chez l'apprenant des aptitudes et des comportements pour évoluer dans un siècle marqué par une nouvelle ère, avec une demande accrue du côté de la communication.

II.8.La Formation des enseignants de langues et l'interculturalité

Le développement d'une compétence de communication interculturelle chez les apprenants en classe de FLE serait le fruit d'un travail commun. La formation des enseignants doit s'engager à faire entrer dans les programmes l'attention aux démarches de l'interculturel, pour l'étude de la communication interculturelle, précisant : « les éléments curriculaires traditionnels tels que les connaissances linguistiques (grammaticales, lexicales et phonétiques) et pragmatiques sont subordonnés à la compétence communicative interculturelle »⁶⁰

Le professeur à son égard pourrait manipuler et enrichir son cours pour réaliser une véritable communication interculturelle dans sa classe ; dans ce sens

⁶⁰ (Willems, 2003 : 19),

Wolton (2006 : 11) déclarait récemment que « C'est le professeur qui est capable d'introduire des comparaisons, d'ouvrir à l'altérité. C'est lui qui permet de passer de l'information à la communication ».

Mais, les difficultés et limitations d'ordre institutionnel, méthodologique et pratique auxquels se trouvent confrontés les enseignants de FLE dans notre contexte ouvrent la problématique de la mise en œuvre d'une démarche interculturelle ; problématique due fondamentalement à l'absence d'une sensibilisation et formation de base pour susciter « une découverte apaisée de la culture de l'Autre et de la sienne propre » (Galisson, 1997 : 150) et pour assembler savoirs socioculturels et savoirs linguistiques.

De la part des enseignants il arrive que, l'attention au développement d'une conscience interculturelle – proposée et dénommé dans leurs curriculums officiels et dans les programmes par aspects socioculturels– est évitée par la plupart d'entre eux. Ils déclarent que cela s'écarte de ce qu'ils conçoivent académiquement comme essentiel : la dimension linguistique proprement dite, et ils focalisent l'attention sur ce qu'ils connaissent et maîtrisent mieux et peuvent évaluer de façon tangible : les compétences linguistiques, ils déclarent aussi, pour la plupart, qu'ils introduisent la dimension culturelle sous forme de thèmes, avec des explications et des documents qu'ils présentent dans les cours, pour un travail axé sur les formes linguistiques.

Et considérant que la démarche interculturelle, dans le domaine socio-éducatif de l'enseignement des langues, est un engagement interactif et constructif pour les apprenants considérés comme des acteurs sociaux et requiert un dispositif d'accompagnement, de dialogue, de partage et de coopération , la formation des enseignants du FLE exigerait donc un dispositif didactique de décentration, articulé autour de l'analyse du « discours de soi ».

Il s'agit d'un dispositif didactique dont l'orientation, la conception et son application répondent aux aspects suivants :

-Envisager l'interculturel « en représentation » tel que nous proposait Galisson (1997 : 149) indiquant que c'est artificiellement qu'il est créé en classe, un milieu où la culture étrangère est réellement absente.

-Articuler la démarche interculturelle sur la mise en commun de ce que l'on est, de ce que l'on sait, de la (re)connaissance de soi, des ressemblances et des différences devant les Autres.

-Pouvoir lier l'objectif de la décentration à un objectif qui concerne les compétences linguistiques, et plus particulièrement la compétence lexicale, les signes portent une valeur..., étant les mots des réalités psychologiques puissantes, pour la plupart des individus. On les fait circuler très facilement dans la salle de classe, se prêtant à l'observation, à la réflexion et à la comparaison.

-Rendre conscients les apprenants de leur propre culture parce que, situés dans les conditions adéquates, ils se voient amenés à « dire » leurs perceptions et représentations propres, à « lire » la structuration de leur propre culture : leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être, à connaître les effets sur les Autres, débouchant sur la connaissance et compréhension réciproques.

-Réduire l'insécurité et les incertitudes des enseignants devant le fossé qu'ils perçoivent entre les démarches de l'apprentissage linguistique et les démarches de l'apprentissage interculturel.

La construction de ce dispositif, dans les lieux de formation des enseignants, est avant tout le résultat de l'interaction entre action et rationalisation, et requiert un itinéraire selon deux niveaux : le niveau de sa conception et le niveau de son application et utilisation effective. En tant que résultat, il se présente comme :

-Un ensemble intellectuel, avec des fondements théoriques provenant de la recherche interdisciplinaire ;

-Un ensemble méthodologique, avec la définition des procédés pour son application pratique ; et

De la part des apprenants du FLE, il arrive qu'ils ne soient pas amenés (voire habitués) à remettre en question leur propre vision du monde, leur propre culture. Et dans la salle de classe, on ne tient pas compte que, pour le décentrage dans ce terrain, l'Autre/les Autres ne sont plus tant ceux qui viennent d'un autre pays, parce qu'en réalité, chaque individu témoigne d'abord d'une autre culture au-delà des nationalités.

Conclusion

Pour conclure, nous dirons que cette partie a aidé à présenter le cadre théorique de notre recherche. Nous avons pu apporter des arguments pour montrer l'importance et la nécessité d'une approche interculturelle dans l'enseignement de FLE. Nous avons ciblé les compétences sollicitées par cette approche, et essayé d'apporter quelques éclairages terminologiques.

Nous avons dégagé certaines caractéristiques de la situation éducative algérienne. L'enseignement d'une langue étrangère dans un milieu « hétéroglotte » porte, selon Jean-Claude Beacco (2002), principalement sur l'acquisition des bases linguistiques. Sauf en niveau avancé, la civilisation est considérée comme une annexe. Son enseignement se base essentiellement sur le manuel de français. Tel est en tout cas le portrait de l'enseignement du français en milieu institutionnel algérien.

On a essayé de montrer que les concepteurs de manuels scolaires devraient plus prendre en compte les exigences et les besoins culturels de la communauté à laquelle la langue est enseignée, en incluant les préoccupations des apprenants de la langue cible.

Chapitre III
Méthodologie et
analyse des données

III-1 Méthodologie de la recherche

1- Constat :

Le constat que nous avons amené à effectuer la présente recherche, se résume sur le fait que dans l'enseignement des langues se polarise sur l'aspect linguistique d'où toutes les marques culturelles sont souvent masquées. Ce qu'il nous pousse à remettre en cause l'élaboration des manuels scolaires, le principal vecteur du savoir en classe de FLE.

2- Problématique :

Une langue est associée à son substrat culturel cependant, en réalité l'expérience, des enseignants de français, a permis de constater que la polarisation sur l'aspect linguistique de la langue française a toujours évincé sa dimension culturelle. Ainsi on s'interroge sur la nécessité d'enseigner la langue avec ses divers aspects en tentant d'y intégrer un système de valeurs de la culture cible .

Delà, notre problématique s'articule autour des questions suivantes:

- Comment Le manuel scolaire de la troisième année moyenne transmet-il l'aspect interculturel de la langue française ? Et à travers quelles thématiques présente-il les valeurs qu'elle englobe ? De quelle manière peut-il susciter chez ses apprenants le désir d'aller vers l'autre ?
- quelles pistes d'ouvertures sur l'universel fournis-t-il aux apprenants sans que celles-ci aboutissent au rejet, ou à une adhésion systématique ?

3- Hypothèses :

Pour atteindre ces finalités, on émet les hypothèses suivantes :

-L'élaboration des manuels scolaires exige la prise en compte les préoccupations interculturelles, la réalité socioculturelle, en permettant à l'apprenant de passer d'une compétence monoculturelle à une compétence interculturelle, par l'ouverture à l'autre et surtout le respect de l'autre, et conduire à effacer ou au moins à réduire les préjugés en prenant en compte l'âge de l'apprenant et ses centres d'intérêt.

4- Objectifs de la recherche :

- l'objectif primordial de cette recherche est de sensibiliser les auteurs du manuel sur la nécessité d'une éducation interculturelle à l'école et pour inciter les apprenants à s'ouvrir sur le monde et à ne pas se cantonner sur leur culture, leur

identité et leur Histoire afin de créer en eux l'esprit de l'altérité parce que la meilleure façon pour se connaître, est de connaître l'autre.

5- Protocole de la recherche :

Pour arriver à confirmer ou rejeter nos hypothèses, on a opté pour une méthodologie analytique descriptive qui vise à décrire et analyser le manuel scolaire de la 3^{ème} A-M afin d'étudier ses éléments constitutifs et cerner ses potentiels culturels .

Pour renforcer la présente étude on a jugé nécessaire d'établir un questionnaire destiné aux enseignants de la 3^{ème} A-M dans le but d'enrichir ce modeste travail par les avis des professionnels en terrain

Partie 1

Introduction

Les objectifs généraux affichés par le manuel mettent l'accent sur l'apprentissage de la langue dans des buts bien définis, qui relèvent en fait de l'approche communicative. Mais les concepteurs du manuel ne font aucune allusion ou référence à la compétence culturelle (interculturelle), à la volonté de faire naître des attitudes positives envers l'autre.

Nous chercherons dans cette partie de notre travail à « faire parler » le matériel didactique (le livre), dans le but de proposer des interprétations. Nous abordons donc une analyse globale du manuel de la troisième année moyenne du l'aspect extérieur au contenu dans le but d'attraper toute trace interculturelle en essayant de dégager leurs significations.

III-1 Présentation du manuel scolaire de 3ème AM

Notre but dans ce chapitre est d'examiner le manuel scolaire de la 3ème année moyenne, afin de préciser comment la culture y est présentée.

Ce nouveau manuel scolaire est conçu en conformité avec les textes officiels, il constitue un socle sur lequel, devraient s'appuyer l'enseignant et l'apprenant pour installer la compétence visée à savoir comprendre et produire oralement et par écrit des textes relevant du narratif(récit de faits réels). Ce manuel comprend trois projets à dérouler tout au long de l'année scolaire. Chaque projet est composé de plusieurs séquences. Trois pour le premier, trois pour le deuxième et enfin deux pour le troisième.

III-1-1 Description du manuel :

III-1-1-1 L'aspect extérieur :

« L'œil suit les chemins qui lui ont été ménagés dans l'œuvre », dit Paul Kolée,

Cette description devrait évoquer en premier lieu son aspect extérieur qui joue un rôle primordial dans toute sa fonctionnalité, L'élève d'aujourd'hui réclame de la couleur, des images, voire une structure« hypertextuelle », inspirée du document numérique. Le manuel scolaire actuel a également comme but de rendre l'élève plus actif en lui proposant des tâches qui lui permettent de réaliser des productions significatives et « utiles ». Le texte n'est plus la seule composante du manuel. L'iconographie (gravure, photographie, dessin) est devenue une partie essentielle.

En ajoutant pleins d'autres paramètres à prendre en compte, ses pages s'organisaient dans le but de rendre possible la mise en pratique des programmes scolaires et le respect de ses missions didactiques et pédagogiques.

Le manuel scolaire connaît aujourd'hui une profonde mutation, tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu. Il n'est plus question de proposer un ouvrage en noir et blanc.

III-1-1-1-a La page de couverture :

Le manuel de notre recherche s'intitule "*Mon livre de français*" publié en 2016/2017, ce titre apparaît au milieu de la page de couverture, il est écrit en noir et en caractère gras pour attirer l'attention de l'élève. En haut on lit "*République Algérienne Démocratique et Populaire*" et juste au dessous "*Ministère de l'Education Nationale*" le partenaire officiel de son élaboration, juste en bas du titre

est indiqué le niveau au quel il s'adresse « 3^{ème} année moyenne ».

Le titre est rédigé de manière à mettre en valeur le lien d'appartenance entre l'élève et son livre et montrer qu'il est fait pour lui.

La page de couverture est faite de trois couleurs "blanc, vert, rouge "et orange, en autres termes les couleurs nationales, elle est cartonnée et illustrée avec beaucoup d'images, on y trouve : une image qui renvoie à l'époque de l'indépendance de l'Algérie elle montre un grand bus en couleur bleu ; sur son toit sont assis des jeunes qui brandissent le drapeau national, en fêtant la libération de notre pays .

On y aperçoit également les images des personnages historiques célèbres : Deux entre eux sont faites en noir et blanc, l'une correspond au grand écrivain algérien «la plume de la francophonie" " *Mohammed Dib*", l'autre est celle du petit révolutionnaire, le héros et martyr de la révolution algérienne Omar Yacef alias le petit Omar. les deux autres photos sont en couleur ; une représente un petit tableau dans le quel est dessiné un paysage du Sahara, on y voit deux hommes de touareg qui sont assis sur un tapis en buvant le thé , l'autre correspond à la fameuse chanteuse algérienne Warda el Djazaïria ; la dernière image apparait avec des dimensions plus grandes que les précédentes ; elle représente l'héroïne algérienne La Fatma N'soumeur en prenant une arme dans sa main droite , et dans l'autre elle mis en garde son épée dans un acte de défense avec courage et fermeté.

À notre avis plus que la signification que porte chaque couleur (rouge :rigoureux, impulsif, sympathique ,orange :sociable, aimable ,vert :compréhensible, confiant, tolérant) le choix de ces couleurs ainsi que ces personnages historique n'est pas arbitraire mais a pour but d'enraciner dans l'élève l'attachement à son pays et à sa grande histoire en cherchant à valoriser notre identité algérienne et notre patrimoine culturel.

Quant à la quatrième page de couverture est faite dans sa grande partie en couleur verte le reste est coloré en blanc, les deux parties sont séparées avec une ligne rouge courbée, en haut s'est insérée l'image de la première façade de la page de couverture où elle est reprise avec des dimensions plus petites ;en bas de cette page un petit espace en blanc dans le quel est écrit :Onps « *Office National des Publications Scolaires* » :le nom de la maison d'édition ainsi que le prix de vente , qui écrit en arabe (جـ 210.00).

III-1-1-1-b Le format :

On peut constater qu'il est imprimé en couleurs, et dans un format équilibré et plus grand (29×21) que le précédent mais il n'est pas maniable surtout que l'enfant est

appelé à l'emporter à la maison. Les pages sont assemblées à l'aide d'une colle qui lui fournit un caractère solide et résistant avec un poids adéquat il pèse à peu près (500 g) , ainsi que les élèves peuvent le maintenir dans un état intact jusqu'à la fin de l'année.

III-1-2 le public visé

Le livre correspond bien à une classe, à un niveau bien déterminé .il s'adapte à cet espace institutionnel, ce rapport est essentiel puisqu'il est une condition à son existence, ce manuel s'adresse à une tranche d'âge bien précise, les apprenants ayant 13-15 ans , c'est l'élève de la 3^{ème} année moyenne qui est le principal concerné par ce manuel d'où les autres s'adressent à lui en disant :

- "*Bienvenue dans **ton** nouveau manuel de Français"/"**tu** auras"/ ""les activités de cette rubrique **te** permettront "*

III-1-3 Objectifs fixés

Le but annoncé par les auteurs apparaît clairement dans l'avant-propos. Les objectifs sont écrits en noir et en caractère gras pour attirer l'attention de l'élève: "***Au cours de cette année, tu auras à réaliser trois projets qui donneront du sens à tes apprentissages Ces projets te permettront de développer et d'exercer tes compétences narratives en mobilisant, à chaque étape, les acquis antérieurs "***

Donc, l'élève en troisième année moyenne doit apprendre à décrire des faits réels (choses, des personnes et des lieux) à partir des textes proposés dans le livre scolaire. Il doit être capable de retrouver les composantes essentielles du récit réel, produire un récit cohérent et compréhensible, raconter un événement réel en respectant la chronologie des faits.

III-1-4 la structure du manuel

Ce manuel de la troisième année comporte 189 pages qui se répartissent de la manière suivante :

-***Un avant-propos*** qui s'ouvre par "*Bienvenue dans ton nouveau manuel de Français*" il s'adresse uniquement à l'élève de la troisième année moyenne sous la forme "tu" , dans le quel sont exprimés les objectifs de l'apprentissage ainsi que le nombre de projets et de séquences proposés durant toute l'année, en détaillant les activités incluses dans chaque séquence.

-***Le sommaire*** sous forme d'un tableau synoptique qui résume le contenu du manuel. Il est à double entrée, la verticalité correspondant à la chronologie et à la pagination, l'horizontalité aux différentes rubriques qui apparaîtront dans la leçon, assistée par des jeux de couleurs.

Notre manuel en question se divise en trois projets, les deux premiers comportent trois séquences, le troisième en comporte deux seulement.

Le premier projet intitulé « **Rédiger des faits divers pour le journal de l'école** », il présente comme objectif l'étude des faits divers, il est divisé en trois séquences :

-**Séquence 1** : je rédige un fait divers relatant un accident, une catastrophe.

- **Séquence 2** : je rédige un fait divers relatant un méfait, un délit.

- **Séquence 3** : je rédige un fait divers relatant un fait insolite.

Le deuxième projet vise l'étude des récits de vie, il est présenté sous le titre « **Réaliser un recueil de vie de personnages connus pour leur rendre hommage à l'occasion de la journée du Savoir** », il s'organise en trois séquences :

-**Séquence 1** : je rédige la biographie d'un personnage connu.

-**Séquence 2** : je rédige un récit à caractère autobiographique à partir d'une biographie /je raconte un souvenir d'enfance.

- **Séquence 3** : j'insère le portrait de mon personnage /autoportrait dans un récit de vie.

Le dernier projet a pour objectif l'étude des récits historiques de la guerre nationale, il porte comme titre :

« **Réaliser un recueil de récits historiques portant sur la Guerre de Libération nationale et une exposition de photos sur l'histoire d'un patrimoine pour faire connaître l'Histoire de notre pays** », il englobe deux séquences :

-**Séquence 1** : je résume un récit historique portant sur un moment de l'histoire nationale.

-**Séquence 2** : je rédige l'histoire d'un patrimoine à l'occasion du Mois du patrimoine.

Chaque séquence comporte certain nombre d'activités qui sont organisées selon le plan suivant :

a)**Une situation d'oral** avec un texte à écouter. Cette séance se déroule en respectant les rubriques suivantes :

a-1 **L'oral en image** où l'apprenant observe et analyse des images, puis il s'exprime autour de ces images.

a-2 **La compréhension de l'oral**, ici l'apprenant écoute, comprend puis il répond aux questions, l'écoute se fait en trois moments : à chaque étape il répond à certain nombre de questions distribuées au préalable, puis il fait une récapitulation orale sur le texte écouté. A l'étape suivante l'apprenant sera, au rendez-vous avec une rubrique d'expression de l'oral où il fait « arrêt sur image », nommée «**PARLONS-**

EN» où il peut échanger avec ses camarades leurs points de vue à partir le thème abordé dans l'image.

b) Une situation d'écrit, avec un seul texte à analyser en séance de compréhension de l'écrit. Cette séance est présentée selon les rubriques suivantes :

b-1 j'observe et j'anticipe, se base sur la visualisation du texte et les éléments para textuelles, ainsi que l'image qu'elle accompagne pour formuler des hypothèses de sens.

b-2 je lis pour comprendre, il s'agit d'une lecture silencieuse, elle constitue un moment de compréhension globale de l'écrit.

b- 3 Je relis pour mieux comprendre, c'est un moment de vérification de la compréhension en répondant à un questionnaire distribué, les élèves travaillent seuls où en binôme.

b-4 Récapitulons : l'élève procède à faire une synthèse de ce qu'il a appris et construire du sens à partir le texte lu.

b- 5 Je retiens l'essentiel, là, l'élève, retient seulement des points essentiels.

c-Des activités métalinguistiques: vocabulaire/ grammaire/ conjugaison /orthographe

Les élèves ont besoin d'outils pour produire des énoncés, les points obéissent à une démarche constructive, ces activités sont organisées en cinq étapes :

c-1 Phase d'observation : elle s'appuie sur la lecture du corpus et du repérage du fait de langue.

c-2 Phase d'analyse : elle se base sur la réflexion sur le fait de langue .cette étape aidera l'élève à construire la règle.

c-3 Phase de conceptualisation : construction collective de la règle à travers le jeu (Questions /Réponses).

c-4 Phase d'application : Proposer 2 à 3 exercices progressifs permettant à l'élève de faire un repérage, la manipulation et la production.

c-5 Phase d'évaluation : Permet à l'élève de mobiliser la notion acquise en situation.

d-Un atelier d'écriture, dans lequel l'apprenant, découvre des textes-modèles et des exercices lui permettant de s'entraîner en vue de réaliser la meilleure production possible. Elle est divisée en deux parties :

d-1) *je me prépare à l'écrit* : elle propose aux élèves des activités pour les entraîner progressivement à la production écrite.

d-2) *j'écris* : invite les élèves à produire un écrit autour une consigne en intégrant les acquis qu'ils ont appris au long de la séquence en s'aidant d'une boîte à outils.

e) *évaluation-bilan* : cette activité permettra de vérifier les connaissances et déceler les lacunes en vue d'une remédiation .

f) *station –projets* : elle indique aux apprenants ce qu'ils doivent faire au cours de chaque séquence pour réaliser leurs projets.

g) *Une lecture-récréative* : exploitée en classe qui favorise et développe chez l'apprenant le goût pour la lecture.

h) *Annexe* : le manuel propose des tableaux de conjugaison à lire, serviront à parfaire les connaissances de l'apprenant en langue.

Toutefois des insuffisances relatives à l'aspect pédagogique et esthétique sont à soulever sur le manuel en question, nous avons essayé d'établir une grille d'évaluation pour les cerner présentées dans le tableau suivant :

III-1-5 Évaluation détaillé de l'aspect extérieur du manuel :

III-1-5-1 Évaluation de la couverture

Critères d'évaluation	Observation
-L'illustration de la couverture fait-elle ressortir la nature du contenu ?	Non
-La couverture est-elle attirante ?	Oui
-Les quatre pages de couvertures sont-elles utilisées à bon escient ?	Oui
-Le titre est- il à la fois lisible et visible ?	Oui
-Le niveau figure-t-il sur la couverture ?	Oui
-Les noms des auteurs figurent-ils sur la couverture ?	Oui
-Le nom de la maison d'édition y figure-t-il ?	Oui

III-1-5-2 Évaluation de la pagination

Critères d'évaluation	Observation
-La pagination est-elle insérée sur les bords extérieurs ou au milieu, ou en haut ?	Aux bords extérieurs des pages
-Est-t-elle lisible ?	Oui
-Est-t-elle facilement compréhensible par les élèves ?	Oui
-Toutes les pages sont-elles numérotées ?	Oui
-La pagination est-elle bien distincte de la numérotation des chapitres ?	Oui

III-1-5-3 Évaluation des couleurs

Critères d'évaluation	Observation
-Le manuel comporte plus d'une couleur ?	Oui
-Le choix des couleurs est-il pertinent ?	Plus ou moins
-Les conventions utilisées sont-elles respectées du début à la fin du manuel ?	Non

III-1-5-4 Évaluation de : format, volume, poids

Critères d'évaluation	Observation
- Le livre permet-il un maniement aisé par l'élève ?	Non
-Le livre est-il facilement transportable ?	Non

III-1-5-5 Évaluation qualité /prix

Critères d'évaluation	Observation
-Le papier est-il bien choisi en fonction des conditions d'utilisation ?	Oui
-Le papier est-il suffisamment épais ?	Oui
-le prix est-il abordable ?	Oui
-Le livre est-il appelé à durer ?	Oui
-La reliure est-elle résistante ?	Oui

Commentaire :

Les concepteurs du manuel veulent que le livre soit « attrayant, motivant, pratique et formateur » sa couverture a un rôle clef et diversifié. Elle présente les auteurs du livre, met en appétit, enveloppe et protège le contenu. La couverture donne aussi un aperçu récapitulatif du contenu de l'ouvrage. Tous les éléments qui la composent sont extrêmement significatifs. Concernant le manuel qui nous intéresse, sa couverture est faite de trois couleurs attractives avec des belles images, mais elle limite son contenu seulement en quelques représentations relatives avec notre histoire et patrimoine culturel en oubliant qu'il s'agit un livre qui véhicule une langue étrangère d'où la nécessité d'ajouter autres éléments qui devront motiver l'apprenant et l'impressionner, n'oublions pas que ce manuel représente une langue vivante qui lui permet de s'ouvrir sur d'autres horizons et d'autres univers.

III-1-6 Le contenu du manuel :

Dans le cas de notre travail, la compétence linguistique reste sous-jacente, car notre étude se concentre sur la compétence interculturelle. La logique du choix du manuel de troisième année moyenne s'explique par le fait que l'élève de 13 à 15 ans commence à être capable d'appréhender certaines réalités culturelles. L'activité de développer et d'exercer des compétences narratives qui prend une place importante dans le programme, nous semble nous offrir l'occasion d'initier l'apprenant à la logique

d'analyser, et de comprendre.

Le manuel propose un mélange de textes d'auteurs connus, de journalistes et d'internautes. Certains textes sont extraits de d'articles des journaux mais restent anonymes.

<i>Nombre total de textes</i>	<i>Nombre de textes d'auteurs algériens</i>	<i>Nombre de textes d'auteurs français</i>	<i>Nombre de textes d'auteurs étrangers</i>
79	44	21	14

La plupart des écrivains des textes se sont des journalistes algériens (surtout le premier projet concernant le fait divers) où écrivains algériens d'expressions française appartiennent au monde contemporain : *Mouloud Feraoun, Mohammed Dib, Kateb Yacine, Assia Djebar*

Les extraits de textes de ces écrivains de langue française, parfois porteurs d'un passé douloureux et problématique évoquent les pratiques conflictuelle de la période coloniale ce qu'il risque de faire enfermer la langue française dans ce cadre très négatif.

Quant aux auteurs français, le choix s'est basé sur un certain nombre de critères de qualité. des extraits des auteurs français contemporains (*Michel Leiris, Jean-Marie-Gustave Le Clézio, Jean Giono Regain, Marcel Pagnol,*). d'autres écrivains comme Albert Camus, Corinne Chevalier (de nationalité française, mais ayant vécu en Algérie) qui présentent dans leurs récits la réalité quotidienne de la société algérienne au temps de la colonisation française. Ses récits sont basés sur ses impressions de liens d'amour avec l'Algérie et leurs voyages ainsi que les bons souvenirs qu'ils gardent d'elle.

Les autres grands écrivains français d'autres siècles sont cités marginalement (*Jean de la Fontaine, Victor Hugo, Charles Perrault, Pierre-Jules Renard.....*) dans les exercices ou d'activités de la lecture récréative .

A signaler que Les textes proposés par le manuel sont des textes narratifs : dans le projet 2 par exemple, une distinction est faite entre la narration dans le récit d'autoportrait, et la narration dans le portrait.

Dans la première et la deuxième séquence de ce même projet , de la page 76 à la page140, Le manuel expose un champ interculturel très important, hors les deux premiers textes qui décrivent la vie d'Ahmed zabana (Martyr algérien),et Rabah Madjer(célèbre joueur Algérien).les autres textes décrivent plusieurs figures

internationales tel que : le monstre sacré de l'architecture mondiale le brésilien Oscar Niemeyer , Oum Kaltoum (la diva égyptienne), J.M.Clézio (écrivain français) . Céline Dion (chanteuse canadienne), Pierre et Marie Curie (chercheurs scientifiques français), Gustave Eiffel (ingénieur et constructeur de la célèbre tour d'Eiffel), Martin Luther King (Défenseur des droits des noirs) et finalement le peintre Naserddine Dinet (le maitre de la peinture Algérienne).

Nous constatons que les portraits proposés sont surtout ceux de personnes étrangères que leurs réalisations ont marqué toute l'humanité, d'où l'interculturel se pose en force dans ces deux séquences.

Concernant le champ interculturel proposé autre que les auteurs, on y trouve un certain nombre de pays et ville, on peut constater facilement que les trois pays le plus souvent cités après l'Algérie : sont la France les Etats-Unis d'Amérique.

<i>Les pays cités dans le manuel</i>	<i>les villes citées dans le manuel</i>
Japon –Russie – Angleterre –France- Inde- Brésil-Chine-Canada –Tunisie- Sénégal –Chili- Allemagne-Etats unis –Bolivie-Pérou –Turquie – Maroc	New York- San Francisco- Californie- Terre-neuve-Tours –Floride -Rio de Janeiro- Nantes –Varsovie- los Angeles – Southampton –Bruxelles- Saint-Tropez -Paris –Memphis – Géorgie- Washington -Miami

Le troisième projet avec ses deux séquences est totalement exploité pour mettre en valeur notre histoire et culture Algérienne en valeur en représentant des textes sur la guerre de libération et les différents types de notre patrimoine national .

D'autres indices interculturels variés y sont présent également à titre d'exemple :(Le leader *Gandhi*, le fameux discours "*I Have a Dream*", le livre "*le procès –verbal* ", le roi "*Pelé*", le célèbre "*tour d'Eiffel*", le paquebot "*Titanic*", compagnie maritime "*White Star Line*", stade de "*Heysel*", la société "*Walt Disney*"

Il faut expliquer que l'analyse de contenu fait appel à l'interprétation d'un contenu explicite, mais également d'un contenu implicite , ce que nous conduira à cerner les valeurs humaines que véhiculent les pages de ce manuel tel que : *la solidarité , la non-violence ,les droits des noirs, monde sans discrimination, le refus des injustices et de l'humiliation . la tolérance*

III-1-6-1 Évaluation du contenu du manuel

Critères d'évaluation	Observation
-Les contenus sont ils conformes au programme ?	OUI
-Les contenus couvrent –ils l'ensemble des compétences préconisés par le programme ?	Non
-les contenus fournissent-ils les données théoriques actuelles ?	Plus ou moins
-les règles du bon usage de la langue et du code écrit son-elles bien respectées ?	Plus ou moins
-Les textes supports proposés dans le manuel sont-ils adaptés au besoin des adolescents ?	Non
-Le manuel scolaire véhicule –t-il des valeurs universelles ?	Très peu

Commentaire :

« *L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. (...) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle* » **cf. Référentiel Général des Programmes**

Mais les concepteurs du présent manuel ne font aucune allusion ou référence à la compétence culturelle (interculturelle), où le texte littéraire n'est généralement enseigné que pour sa valeur linguistique, privilégiant l'aspect fonctionnel du langage.

Et si quelques indices interculturels font leur apparition ils sont en réalité exploités que pour des fins linguistiques.

En effet on a touché aucune volonté de faire manifester les faits culturels et naître des attitudes positives envers l'autre, de fait on juge qu'il nécessaire d'introduire une vision plurielle de la notion « culture » dans ce manuel.

Conclusion

L'émergence des moyens technologiques a ouvert des possibilités de contact et d'échange à l'échelle mondiale. Cette globalisation peut provoquer chez l'individu un sentiment de peur de tout ce qu'il étranger (le menace de perte d identités).

L'enseignement est aussi là pour essayer de rassurer l'individu, pour lui donner les moyens de préserver son identité tout à fait comme propose ce manuel de la 3^{ème} A-M, Dès sa première page on peut apercevoir l'importance qu'il accorde aux valeurs identitaires nationales et à l'attachement au notre patrimoine culturel.

Le dit manuel semble proposer, de prime abord, à travers ses thématiques, une inter-culturalité très implicite où prédomine largement la culture algérienne, (quelques références à la culture française, et américaine). La focalisation sur ces deux pays n'est pas le fruit du hasard : la présence de la culture française est légitimée par le fait que langue et culture sont étroitement liées. En ce qui concerne la présence de la culture américaine, il s'y exprime surtout la volonté d'une politique d'ouverture : depuis quelques années, l'Amérique investit en Algérie, et devient un allié sur le plan économique et sur le plan de la lutte contre le terrorisme.

La transmission des valeurs humaines s'est manifestée implicitement sans être considéré comme un objectif en soi même à travers quelques supports qui sont exploités pour des buts purement linguistiques.

Ces choix reflètent la tentative de proposer à l'apprenant une ouverture sur le monde, conformément aux instructions officielles. Vue que la polarisation sur les différences culturelles peut conduire l'apprenant à fournir un effort de décentration et d'abstraction mais ces tentatives restent très minimisées tant que Les dimensions inter-culturelles sont reléguées au second plan, voire presque occultées dans les contenus ce manuel.

Partie II

Introduction

Le thème pour lequel nous avons opté, nous a conduit à faire une enquête par questionnaire pour qu'on parvienne à la collecte des données dont nous aurons besoin.

Le questionnaire se compose de douze questions variées destinées aux enseignants ayant à leur charge les classes de troisième année moyenne ; ces questions ont été choisies en fonction de la problématique et des hypothèses émises au départ, dans l'objectif de savoir l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'enseignement d'une dimension interculturelle comme l'ouverture sur l'universel et les valeurs humaines dans la classe de FLE et si le programme, de français à ce niveau, la prend vraiment en charge.

Il est à rappeler que collecte des données s'étalant sur 10 jours, et que nous étions présents pendant toute la durée de la démarche, pour voir de près le déroulement des séances du FLE et les interactions à caractère interculturel entre les enseignants et leurs apprenants.

A noter qu'il a été distribué à la fin de l'année, pour que le programme soit achevé dans son quasi globalité.

Nous tenons à signaler, la grande disponibilité et la collaboration, ainsi que le professionnalisme qu'ont montrées l'ensemble des enseignantes auxquels le questionnaire a été destiné, ils ont remis les réponses en respectant les délais.

Nos remerciements s'adressent à eux, sans leurs soutiens, ce travail n'aurait pas pu être mené à bien.

III-2L'enquête par questionnaire

III-2-1Le choix de lieu de l'enquête

Comme ce questionnaire est destiné aux enseignants de troisième année moyenne ; On n'a pas pu limiter notre enquête sur un seul établissement vue le nombre insuffisant des enseignants chargé de la 3^{ème} A-M au sein de chaque établissement.

Pour cette raison on s'est dirigé vers plusieurs CEM dans le centre ville de Barika cinq en tout, afin d'élargir notre échantillon d'investigation et pour enrichir notre travail et lui donner plus de crédibilité.

Le questionnaire a été distribué aux 20 enseignants dont 15 seulement ont été récupérées

Les CEM concernés sont :

- CEM Messoud Fradj situé à Barika
- CEM Route El Djezzar situé à Barika
- CEM Mille logements ancien situé à Barika
- CEM Mehamli Mohammed situé à Barika
- CEM Cité el Nacer situé à Barika

III-2-2Le public visé

Ce questionnaire a été distribué aux enseignants chargés de niveau de 3^{ème} année moyenne ayant travaillé au moins une année scolaire avec ce manuel, pour qu'ils peuvent nous partager leurs avis, expériences, de nous faire partie de leurs préoccupations et afin de les associer dans l'évaluation du dite manuel dans le but de proposer un itinéraire visant une meilleur exploitation de la dimension interculturelle dans cet instrument.

On ne pourrait pas manquer de leur exprimer nos gratitude et nos reconnaissances pour leur soutien aussi important et précieux et d'avoir su nous partager leurs suggestions enrichissantes, ainsi que pour l'importance qu'ils ont accordées à notre travail.

III-2-3 Présentation du corpus

Le corpus dans notre cas se présente dans les réponses fournies par des enseignants de français chargés de la 3^{ème} A-M , suite à un questionnaire portant sur la conception qu'ils se font à propos la dimension interculturelle dans le manuel correspond au 3^{ème} A-M .

III-2-4 présentation du questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré en fonction de notre sujet d'étude, de la problématique et des hypothèses que nous avons émises au départ de notre travail de recherche.

Il est composé de douze questions variées (ouvertes, fermées, à choix multiples) à partir desquelles les enseignants vont nous présenter leurs points de vue quant à l'enseignement de la langue française et s'il y a vraiment une prise en charge du volet culturel dans l'enseignement de cette dernière et toutes les valeurs qui s'en résultent.

III-2-5 Analyse et interprétation des résultats :

Question n° 1 :

- Pensez-vous que le volet culturel de la langue est présent dans le Manuel scolaire du français (3 A-M) ? **Oui** **non**

-Si votre réponse « oui » soit-il véritablement pris en considération ?

Tableau n°1 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	1	6.6 %
Non	14	93.3 %

Représentation graphique



Commentaire 1 :

93.3 % enseignants affirment que les indices ayant rapport à la culture française et à l'interculturel en général, ne sont pas présents dans le manuel scolaire de la troisième année moyenne, portant qu'ils sont inclus dans le programme de la langue française de ce niveau, et avec les traces culturelles très rares qui figurent dans ce manuel, ils ont exprimé leur volonté et leurs joies de les mettre en pratique dans leurs classes, et cela exige un certain savoir-faire de leur part pour se servir des thèmes proposés.

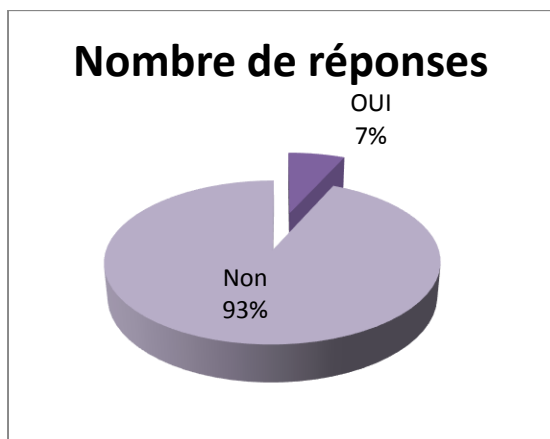
Question n°2 :

-Sentez vous vraiment que vous êtes en inter-culturalité? **Oui** **non**

Tableau n°2

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
OUI	1	6.6 %
Non	14	93.3 %

Représentation graphique



Commentaire n°2 :

D'après les réponses des enseignants, on a compris à quel point ils ne sont pas satisfaits, 93.3 % confirment qu'ils ne sentent pas réellement être au cœur d'une inter-culturalité. Selon eux, portant que les algériens sont tous grandis dans un climat, où diverses cultures coexistent, que ce soit au niveau des traditions, de différents comportements ou même des attitudes, ils ne prouvent pas beaucoup d'ouverture interculturelle.

Question n°3 :

Selon vous comment l'enseignant de FLE pourrait-il transformer sa classe en espace organisé d'échange interculturel ?

Commentaire n°3 :

En répondant à la question n°03, à savoir transformer la classe de FLE à un espace organisé d'échange interculturel , les enseignants proposent comme procédés pour une transmission réussie du savoir et des connaissances interculturelles ; l'exploitation des supports et des textes ayant une thématique culturelle et englobant des valeurs humaines , ils font entrer leurs apprenants dans un débat pour exprimer leurs propres avis et pour se familiariser avec les valeurs universelles en leur permettant l'acquisition d'une certaine ouverture d'esprit , tout en favorisant les échanges et les interactions entre eux .

Certains entre eux ont proposé l'introduction des T.I.C.E pour rendre le cours plus motivant et accrocheur.

Question 4 :

-Quels sont les textes qui suscitent le plus la motivation de vos apprenants, ceux qui appartiennent à :

-Littérature Française

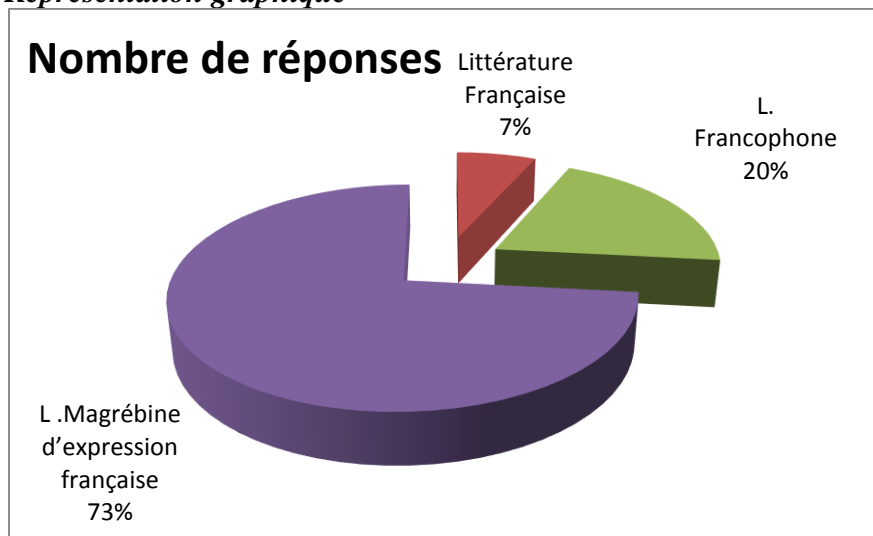
L. Francophone

L. Magrébine d'expression française

Tableau n°4 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Littérature Française	1	6.6 %
L. Francophone	3	20%
L. Magrébine d'expression française	11	73.33%

Représentation graphique



Commentaire n° 4 :

73.33% des enseignants confirment que les textes qui suscitent la motivation de leurs apprenants sont ceux de la L. Magrébine d'expression française ce qu'il apparaît un peu étonnant, peut être parce qu'ils racontent la réalité de notre société mais avec d'autres termes et autre langue.

20% d'eux trouvent que L. Francophone favorise l'implication de leurs apprenants dans le cours.

6.6 % seulement pensent que les textes authentiques sont un support incontournable, pour arriver de faire un équilibre entre l'enseignement du linguistique et du culturel lors d'une séance de langue. Etant donné que ces textes constituent l'un des meilleurs moyens véhiculaires de l'identité, des traditions et de la culture, d'une manière globale, de l'autre.

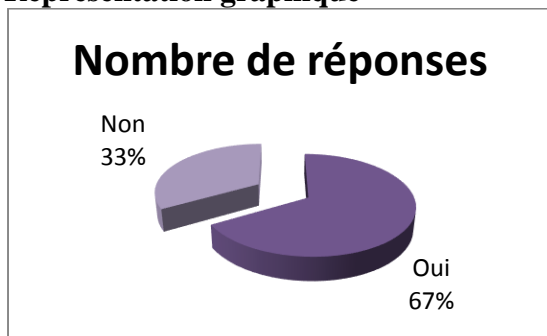
Question 5 :

Les textes proposés dans le M.S de la 3^{me}A-M permettraient-ils la transmission des valeurs humaines ? **Oui** **Non**

Tableau n°5 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	10	66.66%
Non	5	33.33%

Représentation graphique



Commentaire 5 :

La transmission des valeurs humaines à travers les textes des manuels scolaire est l'un des objectifs majeurs du programme de la troisième année moyenne, d'ailleurs c'est une nécessité que la réalité nous dicte et un devoir à accomplir dans un monde qui ne cesse de se rapprocher dans le processus continu de la mondialisation.

66.66% des enseignants pensent que le Manuel en question véhicule certaines valeurs universelles en citant quelques exemples : la solidarité, la justice, tous les actes contre la discrimination, la tolérance

33.33% affirment que ce manuel est très loin d'accomplir cette mission .

Question 6 :

- Suivez-vous strictement le programme officiel ou préférez-vous enrichir vos cours par d'autres supports qui évoquent le patrimoine culturel ?

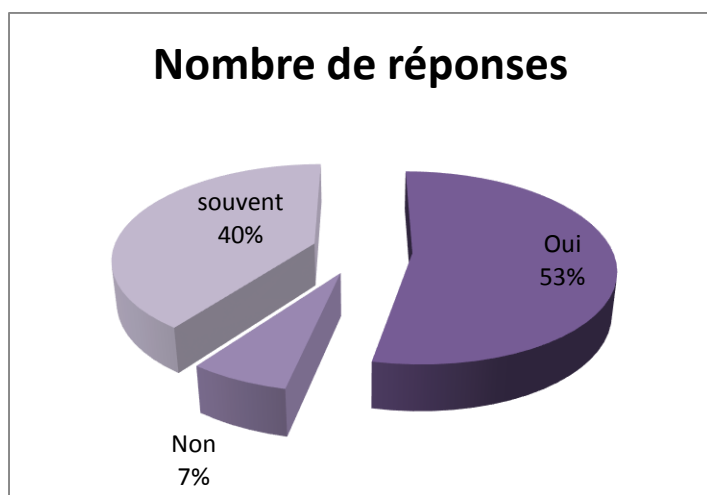
- **oui** **non** **souvent**

Tableau n°6

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	8	53.33%
Non	1	6.66%

souvent	6	40%
---------	---	-----

Représentation graphique :



Commentaire6:

Des enseignantes estiment que le suivi du programme donné par l'institution est indiscutable, mais pour transmettre le savoir que contient ce programme, elles doivent le simplifier, l'adapter au niveau des apprenants et même l'enrichir par leurs propres connaissances culturelles, afin de faire de leurs séances, non seulement des séances de transmission de savoir linguistique, mais également des séances d'enculturation des apprenants, c'est-à-dire, d'enrichissement de leur capital culturel vis-à-vis des cultures étrangères.

-53.33% déclarent qu'ils suivent souvent le programme.

-33.33% le suivent régulièrement.

-6.66% préfèrent d'introduire des changements concernant les supports

Question 7 : Quels sont vos objectifs de l'enseignement de la dimension interculturelle ?

(Vous pouvez cocher plus qu'une réponse)

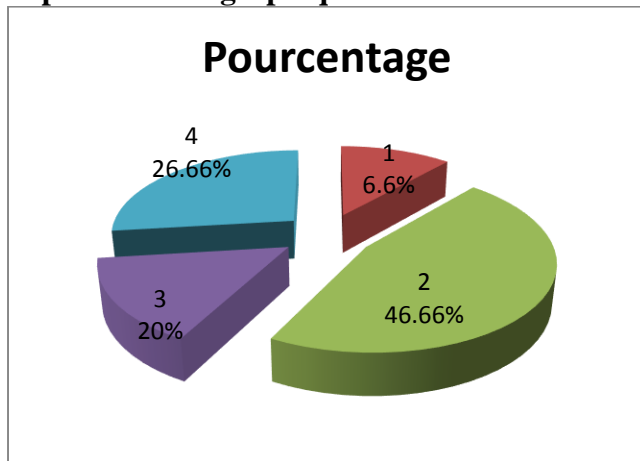
- Montrer les conflits qui résultent de la confrontation de cultures et de religions
- Favoriser le dialogue, le partage d'expériences et le travail en commun
- Puisque elle fait partie des objectifs de l'enseignement de FLE
- la langue et la culture sont indissociables

Tableau n°7 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
-Montrer les conflits qui résultent de la confrontation de cultures	1	6.66%
-Favoriser le dialogue, le partage d'expériences et le travail en	7	46.66%

commun		
-Puisque elle fait partie des objectifs de l'enseignement de FLE	3	20%
-la langue et la culture sont indissociables	4	26.66%

Représentation graphique



Commentaire 7:

Quand à la question n°7, à savoir leurs objectifs à enseigner une dimension de l'interculturel dans la classe de FLE, les réponses fournies ont montré que :

-46.66% des enseignants aspirent pouvoir favoriser le dialogue, le partage d'expériences et le travail en commun entre ses apprenants.

-26.66% assurent que la langue et la culture sont indissociables.

-20% voient l'interculturalité fait l'un des objectifs de l'enseignement de n'importe quelle étrangère.

-6.66% seulement veulent monter les conflits résultant de la confrontation des cultures.

Question n°8 : L'enseignement de l'interculturel englobe plusieurs concepts classez-les selon leurs importances :

-L'ouverture sur le monde et l'altérité.

-La tolérance des différences.

-La bonne gestion des incompréhensions, des malentendus.

-La prise de distance des attitudes autocentrées

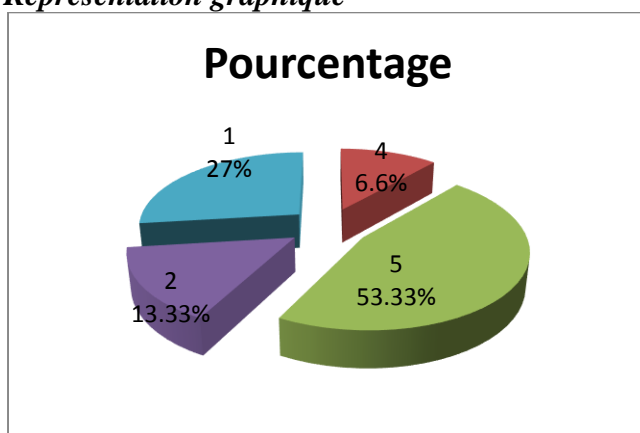
Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
--------------	--------------------	-------------

-L'ouverture sur le monde et l'altérité.	4	<input type="checkbox"/>	26.66%
-La tolérance des différences.	0		0%
-La bonne gestion des incompréhensions, des malentendus	2		13.33 %
-La prise de distance des attitudes autocentrées	1		6.6%
-Le dialogue, le respect des autres et leurs cultures	8		53.33 %

-Le dialogue, le respect des autres et leurs cultures

Tableau n°8 :

Représentation graphique



Commentaire n °8:

-53.33% des enseignants trouvent que l'enseignement de l'interculturel visent plusieurs objectifs, mais le plus important est favoriser le dialogue, et le respect des autres et leurs cultures.

-26.66% d'eux voient que l'ouverture sur le monde et l'altérité et l'objectif primordial de l'enseignement de la dimension interculturelle.

- La bonne gestion des incompréhensions, des malentendus, la tolérance des différences ainsi que la prise de distance des attitudes autocentrées ont été classés successivement selon les pourcentages suivants : 13.33 %, 6.6%, 0%.

Questionne n ° 9 :

-Comment procédez-vous à bien transmettre le savoir et les connaissances culturelles de la langue étrangère sans dévaloriser celles liées à notre identité et notre culture?

Commentaire n ° 9:

Les réponses sur cette question étaient un peu vagues, certains entre eux ont assuré qu'il très difficile voire impossible de le réaliser , d'autres confirment que la

transmission du savoir interculturel ne peut en aucun cas toucher à notre identité dans ses valeurs fixes, mais elle permettent aux apprenants de découvrir l'autre dans ça culture ,et de se corriger les fausses idées et les mauvaises représentations qu'ils se font des cultures et des peuples qui restent un peu inconnues pour eux .

La dimension interculturelle ne dévalorise aucune des cultures, mais elle permet leur coexistence et leur assure bon voisinage pour un avenir meilleur

Question n°10:

Pour supprimer les idées fausses, les représentations et les stéréotypes que se font les apprenants de la culture étrangère, que faites-vous en classe pour changer leur vision négative vis-à-vis de l'autre ?

Commentaire n °10:

Les enseignants interrogés estiment qu'on peut sensibiliser des apprenants de l'importance des langues qui constituent les outils du futur, dans un monde très cosmopolite où les cultures se côtoient et se rapprochent et il faut considérer la culture de l'autre comme une richesse et pas comme un menace.

Question n °11:

Autant qu'un enseignant de français, que signifie pour vous la maîtrise d'une langue étrangère ? et quels sont les aspects culturels que vous ont influencés le plus ?

Commentaire11:

Les enseignants confirment que la maitrise d'une langue étrangère égale une bonne maitrise du code linguistique et une bonne adaptation de cet outil linguistique selon la situation de communication, et de savoir accepter l'autre dans son originalité.

Question12:

Que pensez-vous des opinions suivantes, concernant la langue française : (Vous pouvez cochez plus qu'une réponse)

-C'est la langue de l'ennemi

-C'est la langue de la modernité et de l'ouverture sur le monde

-Elle fait partie de notre quotidien algérien

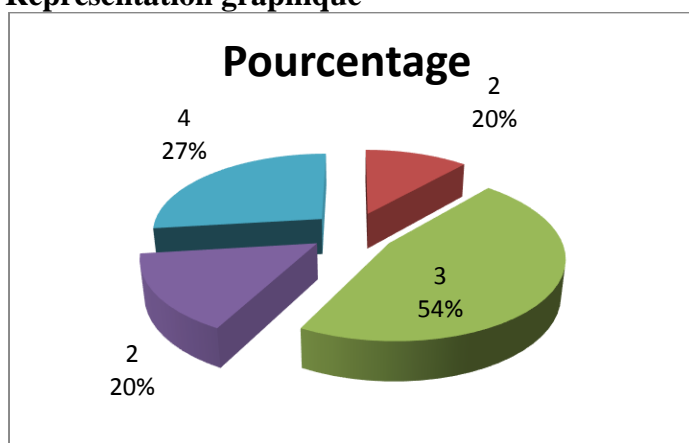
-Langue harmonieuse et romantique

- Quand vous l'utilisez, vous vous sentez en désaccord avec votre identité algérienne

Tableau n°12 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
-C'est la langue de l'ennemi	0	0%
-C'est la langue de la modernité et de l'ouverture sur le monde	3	20%
-Elle fait partie de notre quotidien algérien	8	53.33%
-Langue harmonieuse et romantique	4	26.67%
- Quand vous l'utilisez, vous vous sentez en désaccord avec votre identité algérienne	0	0%

Représentation graphique



Commentaire12:

-53.33% des enseignants considèrent que la langue française fait partie intégrante de notre quotidien autant que des algériens, elle se trouve partout où on se dirige et on ne peut pas ignorer cette réalité.

-26.67% trouvent que la langue française est une belle langue, harmonieuse et romantique.

- le reste des enseignants dont le pourcentage est de 20% ont confirmé que c'est une langue de modernité et un outil d'ouverture sur le monde.

Conclusion

Cette enquête, que nous avons menée avec les enseignantes de troisième année moyenne, nous a permis de relever les représentations de ces derniers concernant l'enseignement du culturel dans une classe de langue.

Ainsi, les réponses, qu'elles nous ont offertes, étaient toutes d'un apport considérable pour notre travail de recherche, car leurs connaissances étaient à jour, ce qui reflète leurs esprits ouverts et le grand intérêt qu'elles accordent à l'enseignement de l'aspect culturel d'une langue, afin d'enrichir le capital intellectuel des apprenants et les encourager à aller au-delà des confinements de leur communauté, afin de s'ouvrir sur le monde et découvrir un nouveau horizon culturel.

Donc, la réussite de l'enseignement d'une dimension interculturelle en classe de langue dépend, notamment du contenu de manuel scolaire mais aussi de l'enseignant, de ses connaissances/compétences et de son savoir-faire afin d'établir un rapport de partenariat entre lui et son élève, pour pouvoir le sensibiliser à l'importance d'une compétence interculturelle dans les échanges communicationnels.

Conclusion générale

Le français en Algérie prend le statut d'une langue étrangère, mais en réalité cette langue possède une place très importante au sein de notre pays, du fait qu'elle est utilisée dans tous les domaines. D'ailleurs, elle représente un moyen d'ouverture, de communication et d'accès à la culture.

Notre étude était conçue pour permettre de voir s'il y a vraiment une ouverture à la culture de l'Autre, ce qui a entraîné nécessairement une réflexion sur la place accordée à la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie et sur les différentes représentations que se font les apprenants de la langue et de la culture française.

Il semble évident que le manuel scolaire a un rôle capital à jouer dans ce processus. Il doit développer chez l'apprenant un désir d'apprendre une langue étrangère, et de s'ouvrir aux autres cultures. La présence de certaines images stéréotypées, et l'absence de traits culturels représentatifs reflètent dans certains manuels la persistance des représentations erronées. Le rôle de l'enseignant paraît ainsi d'autant plus essentiel, car celui-ci se trouve au centre des interactions. Il peut détecter les représentations dans le discours et le comportement des apprenants. L'enseignant doit les analyser, les observer et les expliciter pour aider les apprenants à devenir plus tolérants vis-à-vis d'autres peuples. Pour les enseignants étrangers, l'apport des données culturelles constitue un moyen de susciter l'intérêt des apprenants. Ils estiment qu'il est nécessaire d'enseigner la culture de l'autre. Certains enseignants algériens ont en revanche tendance à renforcer les stéréotypes, et ne voient pas la nécessité d'un tel enseignement, par peur qu'il puisse amener l'apprenant à renier ses propres valeurs, ses repères.

Delà, on comprend que l'enseignement d'une dimension interculturelle est une formation à l'observation, à la compréhension, à la relativisation des données de la culture étrangère, non pour la prendre comme modèle à imiter, mais plutôt pour développer le dialogue des cultures

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. OUVRAGES

- 1- Abdallah- Preitcelle, M. .Quelle école pour quelle intégration ?,CNDP, HACHETTE ,Paris,1992.
- 2- AMOSSY, R, stéréotypes et clichés, discours société, Nathan, Paris 1997.
- 3- BENAMAR, A, le statut polysémique du FLE dans l'enseignement/apprentissage en Algérie, les cahiers de l'Asdiffé n°8, Hachette, Paris, 1997.
- 4- BENRABEH, M, langue et pouvoir en Algérie, Edition Seguiet, Paris, 1999.
- 5- BENRAMDANE, F, quelles langues pour quelle école ? débat dur la réforme de l'école algérienne, in timouzagha, revue du haut commissariat de l'amazighité, n°7, Alger, 1998.
- 6- BEURRIER, A, au-delà de l'approche communicative : prise de parole en français langue seconde. Editions du Trécarré, Saint-laurent (Québec), 1995.
- 7- BYRAM, M, culture et éducation en langue étrangère, crédif, hatier/didier, coll.LAL, Paris, 1992.
- 8- BYRAM, M et al, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.
- 9- CAMILLERI, C, COHEN-EMERIQUE, M, Chocs de cultures : concepts et enjeux, pratiques de l'interculturel, Harmattan, Paris, 1989.
- 10- CLANET, Claude, l'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, CLA, Toulouse, France, 1986.
- 11- COLLES, L, et al, espaces francophones. Diversité linguistique et culturelle, cortil-wodon : E.M.E, Belgique, 2005.
- 12- CUCHE, D, la notion de culture dans les sciences sociales, Ed. La découverte, Paris, 1996.
- 13- CUQ, J, P, GRUCA, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Collection français langue étrangère, P.U.G.P, Paris, 2005.

- 14- DE CARLO, M, l'interculturel, Clé internationale, Paris, 1998.
- 15- DENIS, M, développer des aptitudes interculturelles en classe de langue, in dialogues et cultures, n° 44, 2000.
- 16- DUVERGER, Jean, l'enseignement bilingue aujourd'hui, Ed Richaudeau, Albin Michel, Paris, 1996.
- 17- E.B. Taylor, Primitive culture, Peter smith Pub, Gloucester, 1986.
- 18- FOUCAULT, M, les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines, Gallimard, Paris, 1966.
- 19- GALISSON, R, et PUREN, C, la formation en question, clé internationale, Paris, 1999.
- 20-HOFSTEDE, G. : *Vivre dans un monde multiculturel*, Edition d organisation, Paris 1994.
- 21- HYMES, D, vers la compétence de communication, crédif/hatier, Paris, 1984.
- 22- J.L. Chiss, didactique intégrée des langues : l'exemple de la bivalence au Brésil, étude de linguistique appliquée no121, Mars 2001.
- 23- LAMIZET, B, politique et identité, presse universitaire de Lyon, Lyon, 2002.
- 24- LUSSIER, D, LAZAR, I, et al, développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants.
- 25- 15-MOIRAND, S. : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris 1982.
- 26-THIEBLEMONT, Dollet. S, l'inter-culturalité dans tous ces états, presse universitaire de Nancy, Nancy, 2006.
- 27-VINSONNEAU.G, culture et comportement, Armand. Colin, 2ed édition, Paris, 2000.
- 28- ZARATE, G. : Enseigner une culture étrangère, Hachette, Paris 1986.
- 29- ZARATE, G. : Représentation de l'étranger et didactique des langues, DIDIER, COLL CREDIF ESSAI, Paris 1993.
- 30- ZARATE, G., et al. : *Médiation culturelle et didactique des langues*, Conseil de l'Europe, Septembre 2003.

II. THESEES :

1- BOUDJADI Allouan, *Etude de la compétence culturelle dans le nouveau manuel de français de 1 AS*, mémoire de magister, université de constantine 1999.

2- MEZIANI Amina, *Pour un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle cas des élèves de la 2^{ème} année secondaire*, mémoire de magister université de Batna 2007.

III. DICTIONNAIRES ET MANUELS

-CUQ, J, P, dictionnaire de didactique du français, Ed. Clé international, Paris, 2003.

- Dictionnaire encyclopédique, Larousse, Paris, 1980.

-FERREOL, G, et JUCQUOIS, E, Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Ed. Armand Colin, Paris, 2004.

-Manuel scolaire de 3A-M, Office National des Publications Scolaires 2016-2017.

IV.SITOGRAFIE

-BENMESBAH, Ali, disponible sur : <http://www.fdlm.org>.

- PORCHER, L, sur : <http://classes.b.f.fr/classes/pages/actes/2/porcher.rtf>.

- SEBBA, R, la langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie, sur : <http://www.initiatives.refer.org/notes/sess603.htm>.

langue et des formateurs d'enseignants, Coll. Les langues pour la cohésion sociale, Strasbourg : conseil d'Europe, 2007.

- NARCY-COMBES, M-F, Précis de didactique-devenir professeur de langue, ellipses, Paris, 2005.

- PRETCEILLE, Abdallah, PORCHER, L, éducation et communication interculturelle, PUF, Paris, 2001.

- PRETCEILLE, Abdallah, M, l'éducation interculturelle, que-sais-je, n0 3487, PUF, Paris, 2004.

- PUREN, Christien, perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures, in ELA revue de didactologie des langues-cultures, n°109. Juin-Mars 1998.

- TALEB-IBRAHIMI, K, de la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens, El-hikma, Alger, 2009.

- TOUNSI, L, aspect du parlerdes jeunes algériens, langue française, volume 114, n°1, 1997.

- VINSONNEAU.G, culture et comportement, Armand. Colin, 2ed édition, Paris, 2000.

- VINSONNEAU, G, l'identité culturelle, Armand Colin, Paris, 2002.

- THIEBLEMONT, Dollet. S, l'inter-culturalité dans tous ces états, presse universitaire de Nancy, Nancy, 2006.

- ZARATE. G, Enseigner une culture étrangère, Hachette, Paris, 1986.

- ZARATE, G, Représentation de l'étranger et didactique des langues, Didier Coll. Crédif, Paris, 1993.

Dictionnaires

ANNEXE

Annexe 01 : Questionnaire aux enseignants

Questionnaire -A-

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin d'étude sur «L'interculturel, l'ouverture sur l'universel et les valeurs humaines dans la classe du FLE Cas des élèves 3 A-M –CEM Messoud Fradj Barika ». Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire, vos réponses seront traitées et exploitées pour des fins scientifiques et nous vous en remercions d'avance.

Nous vous signalons d'emblée que les résultats de notre étude seront traités et analysés d'une manière anonyme.

- ✓ -1- Pensez-vous que le volet culturel de la langue est présent dans le Manuel scolaire du français (3 A-M) : **oui** **non**

-Si votre réponse « oui » soit-il véritablement pris en considération ?

Expliquez?.....

- ✓ -2-Sentez vous vraiment que vous êtes en interculturalité? **oui** **non**

- ✓ -3-Selon vous comment l'enseignant de FLE pourrait-il transformer sa classe en espace organisé d'échange interculturel ?

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

-4- Quels sont les textes qui suscitent le plus la motivation de vos apprenants , ceux qui appartiennent à :

-Littérature Française L. Francophone L. Magrébine d'expression française

- ✓ -5- Les textes proposés dans le M.S de la 3^{ème} A-M permettraient-ils la transmission des valeurs humaines ? **oui** **non**

Citez quelques unes ?.....

.....

- ✓ -6- Suivez-vous strictement le programme officiel ou préférez-vous enrichir vos cours par d'autres supports qui évoquent le patrimoine culturel ?

- **oui** **non** **souvent**

- ✓ -7-Quels sont vos objectifs de l'enseignement de la dimension interculturelle ?

(Vous pouvez cochez plus qu'une réponse)

- Montrer les conflits qui résultent de la confrontation de cultures .
- Favoriser le dialogue, le partage d'expériences et le travail en commun
- Puisque elle fait partie des objectifs de l'enseignement de FLE
- la langue et la culture sont indissociables
- ✓ -8- L'enseignement de l'interculturel englobe plusieurs concepts classez-les selon leurs importances :
 - L'ouverture sur le monde et l'altérité.
 - La tolérance des différences.
 - La bonne gestion des incompréhensions, des malentendus.
 - La prise de distance des attitudes autocentrées
 - Le dialogue, le respect des autres et leurs cultures

- ✓ -9- Comment procédez-vous à bien transmettre le savoir et les connaissances culturelles de la langue étrangère sans dévaloriser celles liées à notre identité et notre culture?

.....

.....

.....

.....

- ✓ -10- Pour supprimer les idées fausses, les représentations et les stéréotypes que se font les apprenants de la culture étrangère, que faites-vous en classe pour changer cette vision négative vis-à-vis de l'autre ?

.....

.....

- ✓ -11- Autant qu'un enseignant de français, que signifie pour vous la maîtrise d'une langue étrangère ? et quels sont les aspects culturels que vous ont influencés le plus ?

.....

.....

.....

- ✓ -12- Que pensez-vous des opinions suivantes, concernant la langue française : (Vous pouvez cochez plus qu'une réponse)

- C'est la langue de l'ennemi
- C'est la langue de la modernité et de l'ouverture sur le monde
- Elle fait partie de notre quotidien algérien
- Langue harmonieuse et romantique

- Quand vous l'utilisez, vous vous sentez en désaccord avec votre identité algérienne

Autres commentaires :

.....

.....

.....

.....

Merci de votre collaboration

