

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

**Université Kasdi Merbah Ouargla**  
Faculté des Lettres et des Langues  
**Département de Lettres et Langue Française**



*Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat en*

**Option : Didactique**

Titre

**Représentations culturelles et stéréotypie dans le  
manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup> année  
secondaire en Algérie**



Présentée et soutenue publiquement par  
Larbi LAMAMRI

Directeur de thèse  
MCA. Abdelmalek DJEDIAI

**Jury**

Mohammed DRIDI	Professeur, Université Kasdi-Merbah Ouargla	Président
Abdelmalek DJEDIAI	MCA, Université El Oued	Rapporteur
Dalila ABBADI	Professeur, Université Kasdi-Merbah Ouargla	Examinatrice
Abderrahim HAMLAOUI	MCA, Université Kasdi-Merbah Ouargla	Examineur
Ben Salem BERRA	MCA, Université El Oued	Examineur
Asma BAYET	MCA, Université El Oued	Examinatrice

Année universitaire : 2022-2023





---

## **Dédicace**

**J**e dédie ce modeste travail à la famille LAMAMRI, et aussi à ma petite famille : à ma femme, et à mes filles CHERIFA, DJOUHAYNA, NACIRA, et CHOUROUK.



---

## **Remerciements**

J'adresse d'abord mes vifs remerciements à mon directeur de thèse, Docteur DJEDIAI ABDELMALEK qui m'a accompagné pour réaliser cette recherche, et m'a soutenu avec motivation et enthousiasme. Sa confiance dans mes initiatives et dans mes compétences, dans les détours de ce travail, m'a été plus que précieuse. Son aide, ses conseils et ses appuis surtout méthodologiques étaient, pour moi, intéressants. Un grand merci à lui.

Je remercie aussi mon ex- directeur de recherche, actuellement passé à la retraite, le Professeur GAOUAOU MANÄÄ de l'université de Batna pour ses conseils et ses orientations notamment sur le plan théorique.

Je remercie également les membres du jury, d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

Je remercie aussi les enseignants de français du secondaire qui ont participé à répondre au questionnaire à travers lequel j'ai pu récolter des informations utiles pour mon travail de recherche.

Mes remerciements vont également à mes chers collègues enseignants de français à l'université Kasdi-Merbah Ouargla, au centre universitaire de Tamanrasset et à l'université d'El Oued.

Merci à tous.

---

## **Résumés**

## Résumé

L'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère (FLE) comporte une dimension culturelle, car langue et culture sont indissociables. De telle dimension est à acquérir à travers les textes choisis dans le manuel scolaire, les productions verbales des enseignants et des documents iconographiques exploités en classe de langue. En effet, apprendre une langue étrangère implique le passage d'une culture monolingue à une culture plurilingue, voire interculturelle.

En réalité, les représentations et attitudes envers le français et la culture qu'elle véhicule se construisent par les individus au sein de la société globale. Elles sont influencées surtout par des contextes des langues en présence (plurilinguisme) et aussi par des facteurs sociolinguistiques et culturels (rapport des langues en présence, rapport des cultures en présence). Pour ce qui est du rapport socio- affectif à la langue- culture autre (celle qui n'est pas maternelle), nous remarquons que les expériences de contact avec le FLE en contexte formel et informel jouent un rôle important dans la construction des représentations culturelles des enseignants.

Par ailleurs, les réformes récentes dans le système éducatif algérien depuis les années 2003 visent la formation d'un individu profondément attaché aux valeurs de son identité algérienne, capable de comprendre le monde qui l'entoure et en mesure de s'ouvrir sur la culture/ civilisation universelle. Le présent travail de recherche vise à décrire des contenus culturels explicites dans le manuel scolaire et à montrer les représentations et attitudes qu'ont les enseignants envers la langue- culture du FLE.

**Mots- clés :** Représentations culturelles, stéréotypes, enseignement/ apprentissage du FLE, manuel de 1<sup>ère</sup> AS, contexte social algérien.

## Abstract

The teaching/learning of French as a foreignlanguage (FLE) has a cultural dimension, because language and culture are inseparable. Such a dimension is to be acquired through the texts chosen from the textbook, the verbal productions of the



teachers, and the iconographic documents used in the language class. Indeed, learning a foreign language implies the transition from a monolingual culture to a plurilingual, or even intercultural.

In reality, representations and attitudes towards French and the culture it conveys are constructed by individuals within the global society. They are influenced above all by the contexts of the languages present (multilingualism), and also by sociolinguistic and cultural factors (ratio of languages present, relationship of cultures present). With regard to the socio-affective relationship with the other language-culture (the one that is not native), we note that the experiences of contact with FLE in formal and informal contexts play an important role in the construction of cultural representations teachers.

More over, recent reforms in the Algerian education system since 2003 aim to train an individual deeply attached to the values of his Algerian identity, capable of understanding the world around him, and able to open up to the universal culture/civilization. This research work aims to describe explicit cultural content in the textbook, and to show the representations and attitudes that teachers have towards the language-culture of French as a foreign language.

**Keywords:** Cultural representations, stereotypes, teaching/learning of French as a foreign language, 1ère AS textbook, Algerian social context.

## ملخص

إن تعليم / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) له بعد ثقافي ، لأن اللغة والثقافة لا ينفصلان. يجب اكتساب هذا البعد من خلال النصوص المختارة من الكتاب المدرسي ، والإنتاج اللفظي للمعلمين ، والوثائق الأيقونية المستخدمة في فصل اللغة. في الواقع ، فإن تعلم لغة أجنبية يعني الانتقال من ثقافة أحادية اللغة إلى ثقافة متعددة اللغات ، أو حتى متعددة الثقافات.

في الواقع ، يتم إنشاء التمثيلات والمواقف تجاه الفرنسية والثقافة التي تنقلها من قبل أفراد داخل المجتمع العالمي. وهي تتأثر قبل كل شيء بسياقات اللغات الحالية (تعدد اللغات) ، وكذلك بالعوامل الاجتماعية اللغوية والثقافية (نسبة اللغات الحالية ، وعلاقة الثقافات الحالية). فيما يتعلق بالعلاقة الاجتماعية - العاطفية مع الثقافة - اللغة الأخرى (تلك التي ليست أصلية) ، نلاحظ أن تجارب الاتصال مع FLE في السياقات الرسمية وغير الرسمية تلعب دوراً مهماً في بناء التمثيلات الثقافية للمعلمين.

علاوة على ذلك ، تهدف الإصلاحات الأخيرة في نظام التعليم الجزائري منذ عام 2003 إلى تدريب فرد شديد الارتباط بقيم هويته الجزائرية ، وقادر على فهم العالم من حوله ، وقادر على الانفتاح على الثقافة / الحضارة العالمية. يهدف هذا العمل البحثي إلى وصف المحتوى الثقافي الواضح في الكتاب المدرسي ، وإظهار تمثيلات ومواقف المعلمين تجاه ثقافة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

**الكلمات المفتاحية:** التمثيلات الثقافية ، الصور النمطية ، تعليم / تعلم الفرنسية كلغة أجنبية ، كتاب ère AS1 ، السياق الاجتماعي الجزائري.



---

## **Table des matières**

<b>DEDICACE</b> .....	1
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	1
<b>RESUMES</b> .....	3
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	VII
<b>INTRODUCTION</b> .....	- 11 -
<b>PREMIERE PARTIE CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL :</b>	
<b>PLURILINGUISME ET DIDACTIQUE DU FLE EN ALGERIE</b> .....	- 23 -
<b>Chapitre-1 : Plurilinguisme en contexte social algérien</b> .....	- 24 -
1. Plurilinguisme en contexte social.....	- 25 -
2. Plurilinguisme et compétence plurilingue en classe de langue.....	28
3.L’approche plurilingue en classe de langue en Algérie.....	- 29 -
4.La problématique de l’enseignement de la culture en classe de langue.....	- 31 -
5.Plurilinguisme et biographies langagières en classe de langue .....	- 33 -
5.1. La biographie langagière .....	- 33 -
6.La compétence en langue selon le CECRL .....	- 41 -
6.1. La compétence plurilingue.....	- 42 -
6.2. La compétence interculturelle.....	- 44 -
<b>Chapitre 2 : Approche interculturelle et compétence interculturelle en langue étrangère</b> .....	- 47 -
1. L’approche communicative (1980) et la classe de langue.....	- 48 -
2. L’approche ou la perspective actionnelle .....	- 52 -
3. L’approche interculturelle en classe de langue étrangère.....	- 57 -
4. Le rôle de l’apprenant .....	- 59 -
5. La compétence interculturelle en classe de langue.....	- 59 -
7. Plurilinguisme et enseignement interculturel en classe de langue .....	- 60 -
8. Compétence interculturelle et autonomie d’apprentissage.....	- 62 -
9. Programme d’enseignement du FLE au Secondaire .....	- 63 -
10. Programme d'enseignement et manuel scolaire .....	- 72 -
11. Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères .....	- 75 -
11.1. Objectifs langagiers .....	- 76 -

---

11.2. Objectifs de communication.....	- 78 -
11.3. Objectifs culturels et interculturels .....	- 80 -
<b>Chapitre 3 : Culture et apprentissage d'une langue étrangère .....</b>	<b>- 83 -</b>
1. La Culture.....	- 84 -
1.1. La culture " fonctionnelle" .....	- 89 -
1.2. La culture interactive .....	- 89 -
2. Culture interactive et document authentique .....	- 90 -
3. Culture et texte littéraire en classe de langue .....	- 95 -
4. Culture et civilisation en classe de langue .....	- 97 -
5. La culture anthropologique .....	- 99 -
6. Les approches de l'enseignement de la culture étrangère.....	- 102 -
6.1. L'approche descriptive .....	- 103 -
6.2. L'approche comparative .....	- 103 -
6.3. L'approche subjective .....	- 104 -
7. Les mots à charge culturelle partagée .....	- 106 -
8. La démarche interculturelle en classe de langue .....	- 111 -
<b>Chapitre 4 : Contact de langues, interculturel et représentations culturelles en classe de FLE .....</b>	<b>- 117 -</b>
1. Autour du concept de l'interculturel dans l'enseignement des langues.....	- 118 -
2. L'interculturel en classe du FLE .....	- 119 -
3. L'interculturel et la prise en compte de l'altérité.....	- 121 -
4. Représentations culturelles du FLE .....	- 122 -
5.1. Représentations en psychologie cognitive .....	- 125 -
5.2. La réponse représentationnelle .....	- 126 -
5.3. La représentation en psychologie sociale.....	- 127 -
5.4. La représentation sociale selon JODELET (1989) est : .....	- 127 -
5.5. La construction des représentations sociales .....	- 129 -
5. Les représentations (socio) linguistiques .....	- 130 -
6. La représentation en didactique des langues .....	- 134 -
7. Représentations et attitudes.....	- 136 -
8. Interaction plurilingue en milieu social.....	- 137 -

10.2. Place des stéréotypes en didactique du français .....	- 141 -
11. Le rôle de la compétence culturelle dans l'apprentissage des langues étrangères ...-	143 -
12. La démarche culturelle/ interculturelle au service de l'apprentissage du FLE.-	145 -
12.1. La compétence plurilingue et pluriculturelle .....	- 149 -
12.2. Compétence socio- langagière et identité : .....	- 150 -
12.3. De la compétence de communication aux représentations culturelles : .....	- 153 -
13. Savoirs et savoir-faire interculturels selon le CECRL (2001) .....	- 154 -
<b>Chapitre 5. Le manuel de langue, un contenu d'apprentissage entre pratiques</b>	
<b>enseignantes et représentations culturelles .....</b>	<b>- 158 -</b>
1. Evaluations des contenus culturels dans le manuel scolaire et représentations des enseignants .....	- 159 -
2. Illustrationsdes contenus culturels .....	- 160 -
<b>Chapitre 6 : Représentations culturelles et stéréotypie .....</b>	<b>- 177 -</b>
1. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire.....	178-
2. Recomandation didactiques.....	212-
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>- 222 -</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>- 230 -</b>
<b>ANNEXE.....</b>	<b>- 245 -</b>



---

# Introduction

Actuellement, la didactique des langues-cultures accordent beaucoup d'importance à la prise en compte de la dimension interculturelle en classe de langue, en l'occurrence la classe de français langue étrangère (FLE). Dans le système éducatif en Algérie, l'ensemble des orientations visent à développer chez les apprenants, entre autres compétences, la compétence interculturelle. A vrai dire, la compétence interculturelle présuppose une connaissance et une maîtrise non seulement des faits culturels et/ ou des faits de civilisation d'une communauté sociale donnée, mais surtout ses faits culturels qui favorisent la communication, l'échange, le partage et la connaissance de l'Autre entant que porteur de culture qui n'est pas comme la nôtre (comme c'est bien le cas de la culture française et la culture arabo- musulmane dans notre société algérienne).

Dans une démarche de plurilinguisme et pluriculturelle, l'intérêt de la didactique des langues est orientée vers l'analyse des problématiques issues des évolutions du métier de l'enseignement qui semblent multiples, notamment en termes de la diversité linguistique et culturelle en contexte scolaire algérien. De ce fait, la mise en place d'une compétence plurilingue chez les élèves en classes de langue étrangère devrait donc engager des réflexions nouvelles sur l'enseignement du français et aussi redéfinir le statut du français qu'on enseigne aux élèves (français langue étrangère FLE). Les formes standards de la langue arabe, les variétés parlées par les élèves, et les pratiques langagières bilingues des élèves). La mise en place d'une compétence plurilingue en classe de FLE s'articule à la croisée des disciplines entre psycholinguistique, sociolinguistique et didactique des langues, lesquelles peuvent faciliter l'acquisition de la dite compétence.

En France par exemple, de nombreux travaux de recherche sur les variétés des langues à l'école ont été menés par des didacticiens spécialistes en didactique du plurilinguisme (C. Bourguignon et L. DABENE en 1996, et J. Billiez, et M. CANDELIER en 2003).<sup>1</sup> Les objectifs de ces travaux de recherche portaient sur la sensibili-

---

<sup>1</sup> - Il s'agit des travaux de recherche et programmes d'Éveil aux langues, menés en Europe par ces spécialistes. Ces travaux ont développé l'éveil à un grand nombre de langues des élèves. Il s'agit des langues qui ne sont pas forcément enseignées à l'école (des langues étrangères, des langues régionales ou minorées, les parlars bilingues et les variétés d'une même langue. Les programmes visaient aussi à



sation des élèves à la diversité linguistique et culturelle et sur le développement de leurs motivations en termes d'apprentissage des langues et des cultures.

En contexte éducatif algérien, les déclarations officielles de l'éducation nationale visent la création de conditions scolaires appropriées au métier de l'enseignement/ apprentissage notamment des langues étrangères et réclament une conception de manuels scolaires plus rigoureuse qui correspondrait aux grandes évolutions que connaît le monde et au contexte socioculturel du pays.

*« La formation de compétences nationales en matières de langues est indispensable pour servir de ressources indépendantes, fiables, à toutes les institutions de la nation, eu égard, d'une part, à l'évolution mondiale des parlars et de leur place dans les transactions économiques et commerciales, et, d'autre part à la portée civilisationnelle des langues étudiées, de leurs rapports à l'histoire et à la géographie de l'Algérie, (turque, espagnol, persan, latin, etc.) ». <sup>2</sup>*

En effet, au temps de l'approche par les compétences qui gagne une large place dans les démarches didactiques actuelles, ce manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> A.S. tel que conçu, semble-t-il répondre aux attentes des enseignants et aux besoins réels des apprenants, de par ses contenus qui devraient permettre une meilleure socialisation des produits d'apprentissage des apprenants. C'est justement ce que souligne C.MASSERON :

*« L'usage des manuels scolaires dans les classes continue d'être problématique. Objets de négociations infinies dans les conseils d'enseignement, symptômes d'un savoir pléthorique ou contradictoire, complexes ou trop elliptiques dans leur mode d'accès aux notions enseignées, les manuels sont souvent jugés un mal nécessaire mais un mal quand même par leurs principaux utilisateurs, les élèves comme leurs professeurs... Il semble que l'utopie des classes sans manuels se soit quelque peu affaiblie. ».<sup>3</sup>*

---

construire une véritable culture des langues et développer chez les élèves un intérêt meilleur pour la diversité culturelle et linguistique.

<sup>2</sup> - Référentiel Général des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, CNP, Alger, 2009, p.66.

<sup>3</sup> - C. MASSERON, « Présentation, Pratiques des manuels », juin 1994, Cité par BOUREKHIS Mustapha, « Le manuel scolaire algérien de FLE au secondaire : D'une conception consciente à une utilisation responsable », Thèse de doctorat, université de Batna 2, 2016, p. 10.

Prendre en compte la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE pour une meilleure acquisition de cette langue, cela signifie certainement prendre conscience du rôle de la langue et de la communication dans le contact avec l'autre. Cette démarche va permettre à l'apprenant d'être au centre de son apprentissage et d'éprouver l'intérêt et le plaisir d'apprendre, car ses besoins et ses attentes sont considérés. L'apprenant va connaître une autre perception du monde à travers ce qu'il sait déjà dans sa culture d'origine, étant donné qu'il ne peut aborder l'apprentissage d'une culture étrangère, vide de tout savoir ou contenu culturel. Sa langue maternelle porte déjà une première culture si ce n'est pas plusieurs (plusieurs variétés de culture nationale globale). En effet, il faudrait relever qu'il existe plusieurs réalités culturelles dans la société algérienne que la langue arabe ne saurait traduire avec exactitude.

C'est à cet effet que dans le système éducatif algérien, la finalité de cette visée est une construction de la compétence plurilingue qui regrouperait et la langue arabe et ses variétés dialectales. Dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage, comme c'est notre cas, le phénomène des représentations s'avère fondamentale dans l'acquisition d'une compétence de communication :

*« Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes, ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives. »<sup>4</sup>*

---

<sup>4</sup> - CASTELLOTTI V et MOORE D., Représentations Sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Division des Politiques linguistiques, Étude de référence, 2002, p.21.

Toutefois, la mise en place de la compétence interculturelle en classe de langue étrangère (FLE) se révèle une tâche assez lourde et c'est justement ce qui rend difficile la tâche de l'enseignant afin d'assurer à l'apprenant un équilibre identitaire dans la mesure où d'autres facteurs interviennent. En fait, cette démarche consiste à aider l'apprenant à s'ouvrir sur la culture de l'Autre avec une attitude de découverte, d'acceptation et d'ouverture. La démarche interculturelle prend appui sur la culture de l'apprenant, l'aide à se distancier pour se voir mieux à travers l'Autre. Il s'agit donc, de voir en la diversité culturelle un enrichissement qui permettrait à l'apprenant de vivre une expérience de l'altérité et de découvrir d'autres pratiques culturelles sans pour autant renoncer ni à sa singularité, ni à sa personnalité.

Dans de telle situation, les apprenants d'une langue étrangère sont appelés à porter un regard critique et objectif vis-à-vis de leur propre culture, de se distancier et éviter d'idéaliser leur culture en s'y attachant fortement au point de rejeter l'Autre. C'est dans la confrontation avec une culture autre que les apprenants pourraient prendre conscience de leur identité tout en réactualisant leurs connaissances et en établissant un passage avec l'Autre.

L'acquisition d'une langue seconde permettrait à l'apprenant de dépasser ses croyances pour aller vers un univers autre, à regarder avec une optique différente, pour comprendre comment pensent et sentent les autres, pour revenir ensuite à ses propres réalités en ayant mieux conscience de son ancrage culturel, une démarche positive dans la rencontre de l'Autre et positive aussi pour développer ses savoir-faire. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues souligne :

*« L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer*

*une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. »<sup>5</sup>*

Le contexte actuel de la mondialisation (cours en ligne, correspondance via les réseaux sociaux, échange d'informations sur email, etc.) nécessite l'acquisition de compétences- clés, pour l'éducation à la citoyenneté mondiale qui initie l'apprenant à la culture de la tolérance, qui encourage le concept du changement social, de la reconnaissance et du vivre ensemble. On lui donne la chance de vivre l'interculturel et de s'épanouir socialement et intellectuellement. En somme, dans une démarche interculturelle, il importe d'installer chez les apprenants algériens des compétences qui leurs permettront d'analyser une situation de communication pour une meilleure prise de conscience du rôle de la culture dans l'échange.

Ainsi, la composante culturelle s'instaure comme un élément de la compétence communicative. Elle est conçue comme un ensemble de connaissances relevant de la culture cible et qui permettraient de prévoir d'éventuels malentendus, d'éviter certains blocages et d'éclairer certaines situations conflictuelles.

*« En didactique du FLE, la dimension interculturelle est aujourd'hui davantage prise en considération étant donné que tout contact entre deux systèmes linguistiques (français et arabe, comme c'est le cas en Algérie) met en interaction deux systèmes culturels très différents (...) Aujourd'hui, on considère l'apprentissage d'une langue étrangère y compris sa culture comme un processus de reconstruction permanente des représentations de l'apprenant vis-à-vis de cette culture. Il s'agit d'une prise de conscience, de ses représentations et d'une découverte de ses propres spécificités culturelles par le contact avec une autre langue et une autre culture. La valeur de la culture dans l'E/A du FLE est maintenant communément admise, que ce soit pour commu-*

---

<sup>5</sup> - Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Paris, Didier, 2001, p.40.

*niquer efficacement dans des situations réelles, ou pour s'enrichir intellectuellement et accomplir des tâches dans la société ».<sup>6</sup>*

Le manuel de langue étrangère présente un intérêt sociologique particulier. Il est considéré comme vecteur de socialisation puisqu'il transmet des valeurs socio-culturelles, morales et comportementales aux apprenants. Il manifeste des représentations de la culture de l'Autre. En tant qu'énonciation légitime, le manuel scolaire est considéré comme vecteur d'idéologies comme n'importe quel discours institutionnel qui reflète une sorte de légitimité des savoirs sur le monde. Savoirs et opinions sont donc indissociables dans les manuels scolaires et c'est justement ce qui fait leur force idéologique de « discours de vérité ».

Dans ce sens, VERDELHAN-BOURGADE (2007) note :

*« Les manuels, forme intermédiaire de transmission entre enseignant et apprenant, peuvent donner un éclairage pertinent sur les savoirs qu'une société juge utiles de transmettre, mais aussi sur les idées, les préjugés, les représentations véhiculées par cette société et sous-jacentes aux choix des connaissances transmises. (...) Une société qui bâtit ses propres manuels y insuffle en effet ses valeurs traditionnelles (...) autant que ses savoirs. ».<sup>7</sup>*

Pour ce qui est des représentations culturelles dans le manuel scolaire objet d'étude, elles se manifestent dans une volonté de faire apprendre aux élèves une langue/ culture étrangère, comme un intérêt légitime ou comme une sorte de fascination pour certaines productions culturelles ou attirance pour un autre art de vivre et pour une manière de se rapprocher de la culture autre. Puisque ici, la place est faite aux productions de la culture cultivée (les textes littéraires) tout en valorisant la littérature française, et la littérature d'expression française (la littérature francophone).

---

<sup>6</sup> - GAOUAOU MANAA, « L'enseignement apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures », *Synergie* Algérie, N° 4 - 2009, pp. 209-216.

<sup>7</sup> - VERDELHAN-BOURGADE et al. 2007, cité par DENIMAL AMANDINE, « Perspectives pour une didactique de l'inter culturalisation : mises en discours des relations inter sociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc) », *Linguistique*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013, p.26. NNT : 2013MON30066.tel-00983433. In : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00983433>, consultée le 20/09/2021.

Ainsi, les représentations culturelles dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année secondaire (FLE) et qui valorisent l'étude des textes littéraires reflétant la culture cultivée, sont certainement implicites et surtout ne sont pas bien déterminées. Aussi, la problématique culturelle ou les dimensions culturelles en classe de langue (en classe de FLE) ne sont pas à être définies sur le plan théorique et dans l'absolu, mais surtout elles sont à définir en rapport avec les spécificités de la situation éducative, pour au moins établir ou construire les démarches d'enseignement appropriées.

Cela nous amène à nous poser les questions suivantes :

- Le contenu du manuel scolaire se focalise-t-il sur le perfectionnement linguistique ou culturel ?
- la dimension culturelle/interculturelle est-elle explicite ou implicite dans les différentes activités d'apprentissage ?
- Quelles sont les représentations culturelles construites par le manuel scolaire, voire les auteurs, ainsi que leur impact dans l'apprentissage du français ?
- Dans le manuel, la démarche interculturelle, est-elle présente et bien définie ?

L'objectif majeur de cette recherche vise, bien entendu, à montrer comment l'exploitation des différents supports pédagogiques en classe, dans une visée interculturelle, peuvent amener l'apprenant à acquérir et développer des compétences culturelles en langue étrangère, voire des compétences dites interculturelles. Il serait également de voir comment la dimension interculturelle est prise en charge par les enseignants de langue au sein de leurs classes dans leurs pratiques pédagogiques. Nous tenterons de voir si l'enseignement/apprentissage du FLE, à travers le discours didactique, vise à développer chez l'apprenant de 1<sup>ère</sup> A.S des compétences interculturelles.

Afin de pouvoir répondre à ces questions, nous envisageons de réaliser ce travail en trois parties qui se subdivisent en 5 chapitres répartis comme suit : la première partie contient deux chapitres, la deuxième partie contient deux chapitres, et la troisième un seul chapitre.

Dans le premier chapitre, nous exposerons le plurilinguisme en contexte social algérien et dans lequel nous mettrons au clair la notion de compétence plurilingue en classe de langue étrangère (classe de 1<sup>ère</sup> année secondaire). Il s'agit là d'une étude

descriptive du milieu scolaire où se mêlent l'apprentissage du contenu linguistique de la langue française et l'apprentissage du contenu culturel véhiculé, implicitement ou explicitement, par cette langue.

Le deuxième chapitre est consacré à une description des éléments de base de l'approche interculturelle et la compétence interculturelle en langue étrangère, d'où la nécessité est de mettre en lumière l'approche communicative et la perspective actionnelle qui dominent les pratiques pédagogiques en contexte scolaire algérien via la réalisation des activités d'apprentissage introduites dans le programme d'enseignement officiel. Aussi, nous avons fait le point sur le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> A.S ainsi les objectifs de l'enseignement des langues étrangères à savoir objectifs linguistiques, objectifs communicatifs et objectifs culturels.

Quant au troisième chapitre, nous y proposons des définitions des concepts de culture et civilisation. D'une part, la notion de culture renvoie à l'ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement. La notion de culture est associée aux notions : connaissance, éducation, formation et savoir. C'est bien la culture savante ou cultivée, héritée des Belles Lettres (la littérature, les arts, etc.). D'autre part, la notion de culture renvoie à l'ensemble des aspects intellectuels et artistiques d'une civilisation. On parle par exemple de la culture occidentale, la culture orientale, la culture arabo-musulmane, etc. La culture est prise comme synonyme de civilisation. L'emploi de la notion de culture dans l'enseignement des langues étrangères s'appuie sur un cadre conceptuel soutenu par les sciences sociales, notamment la sociolinguistique et l'anthropologie, auxquelles on a fait appel lors du renouveau de l'enseignement de la culture. Par la suite, nous avons dressé des définitions qui concernent les approches de l'enseignement de la culture étrangère en classe de langue, à savoir : l'approche descriptive, l'approche thématique, l'approche comparative, et l'approche subjective.

- L'approche descriptive construit sa démarche à partir de la description des marques et des traits caractérisant un ensemble particulier d'individus pour une société donnée. Cette approche permet de fournir une information ou un savoir encyclopédique global de la culture cible.

- L'approche thématique propose une présentation de la culture étrangère objet d'étude, à partir de divers thèmes choisis. Des thèmes, bien entendu, rapportés à l'histoire (les grandes réalisations historiques), à la géographie, aux monuments historiques et surtout aussi à la littérature (faire enseigner aux apprenants les chefs- d'œuvre littéraires).
- L'approche comparative permet d'établir des différences et des ressemblances entre la culture maternelle et la culture étrangère par rapport à un thème défini en classe de langue (par exemple, comparer l'agglomération à Alger, avec l'agglomération à Paris).
- L'approche subjective concerne une pratique d'observation personnelle de la part de l'apprenant de la culture cible dans le but qu'il construise ses propres représentations de celle-ci sans l'influence d'informations préalables.

Plus loin dans le même chapitre, nous aborderons la démarche interculturelle que la didactique des langues-cultures et la didactique du FLE en particulier, a largement donné de l'importance. La démarche interculturelle a pour objectif de sensibiliser les apprenants à de nouvelles perceptions du monde qui assurent le progrès et l'ouverture et autorise une socialisation et un développement des rapports sociaux entre les membres d'un groupe. Il s'agit bien d'une prise en considération des représentations, soit dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage (représentation elle-même), soit dans l'enseignement-apprentissage qu'ont les apprenants et les enseignants. Dans un cours de langue étrangère, l'acquisition d'une compétence culturelle devient donc nécessaire pour les apprenants de la culture autre dans la mesure où elle leur offre assez d'information sur les individus natifs qui seront utiles en cas de contact direct avec eux.

Dans le quatrième chapitre, nous aborderons les notions d'interculturel et représentations culturelles en classe de FLE. En effet, enseigner la langue avec sa dimension culturelle (enseigner la langue-culture), l'une et l'autre fonctionnent comme un paradigme indissociable, cela veut dire qu'il ne s'agit pas uniquement d'une centration sur l'objet langue (système linguistique), mais également une centration sur l'objet culture incluant les traits spécifiques de la culture cible. En classe de langue, quand les cultures se mélangent à un rythme quotidien à travers les activités



d'apprentissage, le travail sur l'interculturel devient une ouverture du champ à l'altérité. Dans la culture et dans la langue se reflète une mise en interaction de soi et des autres.

Aussi, l'interculturel en classe de langue permet à l'apprenant de prendre conscience de la relativité de ses habitudes et de ses pratiques, c'est-à-dire que sa représentation et sa vision du monde ne constituent qu'une représentation parmi d'autres. L'enseignement de la langue pourra alors être une initiation à la tolérance et à l'acceptation de la différence. De ce fait, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté linguistique, culturelles, et sociale apparaît dans la vision de l'autre, souvent sous la forme de représentations culturelles et stéréotypes.

Les représentations culturelles relatives aux langues d'apprentissage (le cas du français en 1<sup>ère</sup> année secondaire) portent non seulement sur les locuteurs natifs d'une langue (ici il s'agit des locuteurs français), mais également sur les pays où se parle cette langue (la France), voire même la sphère francophone. Aussi, les représentations que se font les apprenants d'un pays sont généralement en relation étroite avec des attitudes vis-à-vis de la langue d'apprentissage et au degré de complexité de son apprentissage. Si les apprenants développent des représentations plutôt négatives d'un pays, il en résulte souvent une représentation ou une image négative, image fortement stéréotypée de la langue cible. Ces images négatives et stéréotypées peuvent constituées des obstacles dans l'apprentissage et / ou des obstacles de réussite pour les élèves – apprenants.

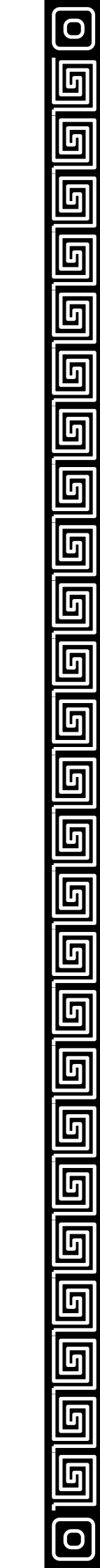
Le cinquième chapitre est subdivisé en deux volets. Le premier volet est consacré à une description de la dimension et/ contenus culturels introduits dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année secondaire. Nous avons pris des illustrations à travers des textes- supports qui y sont proposés, ainsi les activités d'apprentissage qui s'insèrent dans les projets pédagogiques à réaliser (des textes littéraires, articles de journaux, des récits, des nouvelles, etc.).

Le manuel fait l'objet d'un essai d'analyse descriptif de quelques textes- supports afin de décrypter la dimension culturelle/interculturelle et de vérifier s'il est en bonne adéquation avec les directives institutionnelles, s'il ne continue pas à se focaliser sur

un perfectionnement plutôt linguistique et si la dimension culturelle/interculturelle se trouve réhabilitée dans les différentes activités d'apprentissage. Cet essai d'analyse va montrer la manière dont l'enseignant va procéder afin d'analyser/d'approcher ces documents dans leur contexte culturel et mettre en place des activités langagières dans une visée interculturelle pour dégager des hypothèses de lecture dans son cours. Il souligne ainsi une nouvelle démarche dans l'acte d'enseigner, mais sans pour autant mettre en retrait les progrès langagiers des apprenants. Nous avons interrogé les concepteurs du manuel à travers le choix des différents textes et activités pour montrer les images que font les auteurs du manuel dans la démarche de la dimension dite culturelle.

Le deuxième volet est consacré à une étude descriptive des images et des représentations culturelles que font les enseignants de la langue française. C'est ainsi qu'un questionnaire a été conçu à l'intention des enseignants de FLE répartis sur huit lycées de cinq wilayas différentes (Tamanrasset, El-oued, Touggourt, Ouargla, Bejaïa). Par le questionnaire, avec l'équipe enseignante du FLE au lycée, nous essayerons de voir aussi la place accordée à l'approche culturelle et la compétence interculturelle dans leur enseignement, si toutefois, elles sont abordées.

A travers l'analyse des résultats et des données récoltés, nous avons proposé des recommandations didactiques quant à la problématique de la démarche interculturelle en classe de langue, ainsi à l'explicitation des contenus culturels à sélectionner et à faire apprendre aux apprenants de 1<sup>ère</sup> A.S.



---

**Première partie**

**Cadre théorique et conceptuel**

**Plurilinguisme et didactique du FLE en Algérie**



---

# **Chapitre-1. Plurilinguisme en contexte social algérien**

## 1. Plurilinguisme en contexte social

En réalité, les langues se côtoient dans diverses sociétés (société algérienne, société française, société européenne, etc.) mais également dans l'esprit des locuteurs parlant ces langues. En ce sens, ce sont les locuteurs (enseignants, apprenants, ou autres individus pratiquant des diverses langues), de par leurs interactions, qui sont acteurs des contacts entre les langues. En effet, lorsque des locuteurs de langue première différente communiquent ensemble, il est naturel que leurs langues s'influencent mutuellement. Les contacts entre les langues résultent d'échanges réciproques provoquant des modifications linguistiques dans différents espaces temporels et géographiques (plusieurs variétés de l'arabe, variétés du français dite français arabisé, ...etc.). Cette situation permet la coexistence, et la variation et l'évolution de diverses langues dans la plupart des pays du monde.

L'existence de nombreuses langues dans un pays donné est une raison valable d'avoir différentes cultures, ainsi qu'un contact des langues produit automatiquement des conséquences sur le plan linguistique, sociolinguistique et aussi culturel. C'est pour cela que le plurilinguisme est considéré comme une réalité inévitable dans la société algérienne.

De telle réalité, nous la qualifions comme une sorte de métissage d'arabe et de ses variétés ou parlers, d'emprunts au français, au berbère, ...etc. Certains Algériens parlent l'arabe algérien qui est la langue de la majorité, d'autres parlent l'arabe classique qui est la langue officielle et nationale, certains d'autres parlent la langue berbère (Tamazight) qui est une langue régionale, et enfin la langue française (langue coloniale et langue étrangère), réservée surtout pour les études scientifiques, et elle est aussi enseignée aux écoles algériennes à partir de la 3<sup>ème</sup> année primaire (pour des enfants de 8 ans).

Pour la langue arabe et ses variétés qui existent en milieu social algérien, K- T. IBRAHIMI confirme :

*« Cette sphère arabophone est partagée dans un continuum de registres : il y a la langue du Coran, il y a l'arabe standard (de l'écriture, de la presse...), l'arabe parlée ou les parlers arabes (des parlers ruraux, des parlers urbains...). Tous ces parlers véhiculent une culture populaire très riche (dans les chansons, dans les contes, dans*

*les énigmes, dans la poésie populaire, ...etc.). Nous sommes dans un bilinguisme où il y a toute sorte de figures qui peuvent opérer entre le berbère et l'arabe. D'ailleurs, il y a énormément de va et vient entre les deux langues, d'emprunts réciproques du berbère à l'arabe, et de l'arabe au berbère. A partir du moment où les peuples coexistent, les langues coexistent, et elles vont s'influencer (...).*».<sup>8</sup>

De ce fait, on peut constater que les locuteurs algériens sont confrontés à une situation de plurilinguisme complexe, qui s'exprime par des langues et des variétés langagières différentes, dans des régions diverses du pays (Nord, Sud, Est, Ouest, Centre). Ces langues et ces variétés se croisent presque quotidiennement, et s'enrichissent mutuellement l'une de l'autre. C'est pourquoi des spécialistes ont constaté l'absence d'un milieu monolingue en Algérie. Dans ce sens, la sociolinguiste algérienne Khaoula Taleb- Ibrahim (2009) souligne :

*« Les locuteurs Algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites et utilisées, vivent une cohabitation difficile, marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionnalité de son statut officiel, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part par la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires) ».*<sup>9</sup>

En Algérie, le plurilinguisme s'organise clairement en quatre langues : l'arabe dialectal, l'arabe classique, le berbère, et le français.

#### 1- L'arabe dialectal

C'est une langue maternelle que la majorité des algériens la parlent dans leur vie quotidienne. Elle est apprise naturellement comme la première langue du locu-

---

<sup>8</sup> - TALEB- IBRAHIMI, KH, « L'Algérie plurilingue, ses expressions et ses identités culturelles. », Conférence à l'Université de Rennes 2, France, le 02/11/2009, en ligne sur : <http://www.lairedu.fr/algerie-plurilingue-ses-expressions-et-ses-identites-culturelles/>

<sup>9</sup> - Taleb- Ibrahim, K., « L'Algérie plurilingue, ses expressions et ses identités culturelles. », Conférence à l'Université de Rennes 2, France, le 02/11/2009, Op. cit.

teur. Elle est représentée, partout dans la société algérienne, sous forme de textes dans les réseaux sociaux, dans des articles journalistiques, dans des interviews, dans des émissions radio, et télévision, ...etc.

## 2- L'arabe classique

L'arabe standard dite classique qui est la langue prestige utilisée pour des communications formelles. Les algériens n'utilisent pas l'arabe officiel dans la vie quotidienne et même dans la vie professionnel, son usage est donc exclusif que dans les discours officiels, ou parfois dans des émissions radio/ TV, ou encore dans la presse écrite.

## 3- Le berbère

C'est une langue régional et maternelle qui s'étend en Afrique de l'Égypte au Maroc et de l'Algérie au Niger, il y a eu un changement en 2001 le berbère est devenu une langue nationale constitutionnelle de l'Algérie et en 2016 il est devenu aux côtés de l'arabe. Les algériens utilisent principalement l'alphabet latin berbère pour l'enseignement dans les écoles publiques.

## 4- Le français.

Dans la réalité sociale algérienne, la langue française prend une place importante dans les communications quotidiennes des Algériens. Elle jouit d'un rôle très important dans leur vie quotidienne. En effet, le français écrit et oral est utilisé dans des différents domaines et différents secteurs administratifs (dans les banques, dans les universités, dans certains magasins de commerce, dans des chaînes de télévision, ...etc.). Aussi, le français jouit d'une certaine Co-officialité, et elle est enseignée jusqu'à nos jours dans les écoles algériennes à partir de la 3<sup>ème</sup> année primaire (à partir de 8 ans), et que ce statut n'est attribué à aucune autre langue étrangère.

*« L'algérien (la langue) est la subsomption de l'identité algérienne du fait, qu'en sa qualité de langue maternelle de la plupart des Algériens, il garantit la communication intensive entre locuteurs de différentes régions et variétés linguistiques. Il exprime leurs joies et leurs peines, leur affect et leur intellect... Bref, il subsume leur spécificité algérienne (...) Cet arabe algérien assure en même temps*

*l'intercompréhension avec les Tunisiens et les Marocains qui parlent des variétés ressemblantes (...). ».<sup>10</sup>*

Pendant la mise en œuvre d'une séquence d'apprentissage, il est nécessaire de noter que l'interconnexion des savoirs et savoir-faire en langue maternelle et en langue étrangère, facilite la compréhension et la construction de nouveaux savoirs et savoir-faire en langue étrangère (le cas des apprenants de FLE en contexte scolaire algérien), et c'est pareil pour les savoirs et savoir-faire culturels. Généralement, on fait recours à la langue maternelle du point de vue cognitif pour interpréter et donner des significations culturelles en langue étrangère.

Exemples de situations communicatives relativement limitée (faire les achats, demander le chemin d'un endroit donné, dire son nom, exprimer un sentiment personnel, etc.).

## **2. Plurilinguisme et compétence plurilingue en classe de langue.**

La promotion du plurilinguisme est un but central de l'apprentissage des langues à l'école en Algérie comme dans l'Union européenne. Apprendre des compétences plurilingues à l'école cela signifie attribuer à l'apprenant plurilingue et maîtrisant – même moyennement les langues étrangères - des fonctions et des compétences complémentaires autres que celles attribuées dans sa langue maternelle (compétence de rencontre, compétences en correspondances administratives, compétences en communication langagière, compétences en échange langagier, ...etc.). Cette idée va dans le sens des finalités de la politique éducative visant le développement du plurilinguisme en contexte scolaire. Depuis, on assiste à un véritable enseignement élargi des langues étrangères.

BERTRAND & CHRIST (1990) définissent le plurilinguisme ainsi :

*« ... que par plurilinguisme, il ne faut pas comprendre que l'on doit disposer de plusieurs langues au même niveau. Plurilingue est celui qui dispose, en comparaison avec sa langue maternelle, de connaissances plus ou moins réduites de deux autres langues, dans les mêmes registres de compétence ou dans des registres diffé-*

---

<sup>10</sup> - DOURARI Abderrezak, 2012, In : CHACHOU Ibtissem, La situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre, Ed. L'Harmattan, Paris, 2012, P.9.



*rents (par exemple pour assurer des contacts oralement ou par écrit, pour lire, pour mener des entretiens professionnels, ...).*<sup>11</sup>

### **3. L'approche plurilingue en classe de langue en Algérie.**

Etant considéré que les apprenants algériens scolarisés en 1<sup>ère</sup> année secondaire sont des personnes bi-/plurilingues qui se servent de deux ou plusieurs langues (voir même des dialectes) dans la vie de tous les jours. Sont compris les apprenants qui ont une compétence de l'écrit dans une langue, et une compétence de l'oral dans une autre, Parfois, dans des situations de blocages lors de la transmission de savoir et savoir-faire linguistique ou même culturel, l'usage de la langue maternelle est autorisée par souci de faciliter la compréhension ou de surmonter les blocages observés chez l'ensemble des apprenants.

En effet, cette démarche dite de plurilinguisme et de pluriculturalisme de la classe, permettent aux apprenants d'acquérir des compétences linguistiques et culturelles spécifiques. Il s'agit, à notre avis, d'une valeur ajoutée à l'ensemble des compétences visées directement en langue étrangère. Le passage d'une compétence en langue étrangère par le biais d'une compétence en langue maternelle s'avère utile à moins que l'usage soit modéré, pour ne pas faire transformer le cours de langue étrangère en un cours de traduction.

En réalité, ces compétences se construisent souvent en dehors de la classe. Reste à l'enseignant de savoir les investir dans les pratiques de classe (savoir gérer les compétences déjà acquises, savoir gérer le temps accordé à la séquence pédagogique. Les apprenants sont donc invités à apprendre (pour les uns) et savoir (pour les autres) maîtriser et réinvestir leurs acquis langagiers antérieurs issus de leur milieu plurilingue et pluriculturel ou de leur apprentissage extrascolaire, et les faire classer (ces compétences) plus tard dans leur répertoire plurilingue ou pluriculturel.

Dans ce sens, cette démarche et/ ou approche dite plurilingue est définie par le CE-CRL (2001) ainsi :

---

<sup>11</sup> - BERTRAND & CHRIST 1990, cité par : Franz-Joseph MEIBNER (Université de Gießen/Allemagne), in : <https://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel3/16.pdf>.

*« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ».*<sup>12</sup>

La personne ou l'apprenant bi-/plurilingue se caractérise généralement, par trois traits distinctifs :

- elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, des réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels) et ceci de manière régulière ;
- elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné ;
- elle combine et synthétise les traits de chacune des deux cultures.

Certains traits tels que (comportements, attitudes, croyances, ...etc.) proviennent de l'une ou l'autre culture et se combinent, tandis que d'autres n'appartiennent plus ni à l'une ni à l'autre, mais sont la synthèse des deux. Ces traits traduisent des traits dits de la personne bi- culturelle.

CASTELLOTTI, COSTE et MOORE (2001, P.102) soulignent :

*« La désignation compétence plurilingue porte sur la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer, à des degrés variables, dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où ces acteurs sont à même aussi de gérer et remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et des situations ».*<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> - CECRL, Cadre européen de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, 2001, Op., cit, p. 11.

<sup>13</sup>- CASTELLOTTI, Coste et Moore (2001), Cité par Nabila TATAH, « La compétence bi/plurilingue en classe de langue en Algérie », Multilinguales, 2013, in : <http://journals.openedition.org/multilinguales/3255>, consultée le 15/08/2021.

On comprend que l'acquisition d'une compétence plurilingue pourrait être au service de l'acquisition des compétences linguistiques, des compétences communicationnelles, et des compétences culturelles dans l'apprentissage.

Dans le dictionnaire de didactique (2003), on définit ainsi :

*« On appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (...). La compétence plurilingue n'est pas simplement un faisceau de compétences de communication égales, et surtout pas parfaites ni uniformes (...). Le niveau et la nature de la compétence de l'individu changent d'une variété à une autre en fonction de sa participation aux activités sociales et de la distribution des domaines, des fonctions communicatives et des aptitudes, selon les normes et les besoins situationnels et intentionnels. »<sup>14</sup>*

#### **4. La problématique de l'enseignement de la culture en classe de langue**

Il existe certes, de réelles difficultés de mise en pratique des actuels programmes de français, notamment au Secondaire et particulièrement en ce qui concerne la transmission des contenus culturels inclus dans les différentes activités pédagogiques exprimées explicitement ou implicitement dans le manuel scolaire. Ces contenus, en effet, semblent, se cristalliser autour d'objets plus ou moins à dominante linguistique ou même communicationnels, tels l'enseignement de la compréhension de l'écrit, l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe, de la syntaxe, de la production écrite, ou .....).

La problématique se réside dans la difficulté exprimée par les enseignants de français au sujet de la place des enseignements culturels dans le cadre de l'enseignement du français en tant que langue étrangère. Programmes officiels, objectifs d'apprentissage, et horaires posent de véritables difficultés de transfert et/ou traitement des contenus culturels en classe de langue.

La question de la culture et de la transmission des contenus culturels (savoirs sur la culture véhiculée par la langue étrangère) est très révélatrice, et on peut faire

---

<sup>14</sup> - CUQ Jean- Pierre (sous la direction de), (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE. International, pp. 195-196.

l'hypothèse qu'elle s'inscrit dans le cadre de la problématique générale de l'enseignement du français en Algérie. Les finalités éducatives et sociales reflètent une tradition vis-à-vis de la langue- culture. Elles permettent de construire un système de représentations culturelles chez l'enseignant et chez l'apprenant.

Dans ce sens, BERTUCCI (2007) souligne :

*« Cet ordre (représentations nouvelles du savoir sur les langues) qui concilie à la fois les exigences de la culture et ceux d'une ascension sociale fondée sur le mérite et le travail, et qui perdure dans les représentations des enseignants, est contrarié par l'actuel mouvement de massification, qui assigne d'autres fonctions à l'école, vue au-delà de son organisation par niveaux. La manifestation la plus récente est l'objectif d'une formation et d'un apprentissage tout au long de la vie (...). »<sup>15</sup>*

Dans une démarche de plurilinguisme et pluriculturelle, l'intérêt de la didactique des langues est orientée vers l'analyse des problématiques issues des évolutions du métier d'enseignant qui semblent multiples, notamment en termes de la diversité linguistique et culturelle en classe. Ces évolutions ne sont pas suffisamment prises en charge explicitement par les programmes d'enseignement, alors qu'ils pourraient constituer des données susceptibles de modifier les perspectives de l'enseignement du français en contexte scolaire.

La mise en place d'une compétence plurilingue chez les élèves en classes de langue étrangère devrait donc engager des réflexions nouvelles sur l'enseignement du français, et aussi redéfinir le statut du français qu'on enseigne aux élèves (français langue étrangère FLE). Les formes standards de la langue arabe, les variétés parlées par les élèves, et les pratiques langagières bilingues des élèves). La mise en place d'une compétence plurilingue en classe de FLE s'articule à la croisée des disciplines entre psycholinguistique, sociolinguistique et didactique des langues, lesquelles peuvent faciliter l'acquisition de la dite compétence.

---

<sup>15</sup> - BERTUCCI Marie-Madeleine, 2007, « Enseignement du français et plurilinguisme », in <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-49.htm>, p.2.

En France par exemple, de nombreux travaux de recherche sur les variétés des langues à l'école ont été menés par des didacticiens spécialistes en didactique du plurilinguisme, tels que : Les travaux de recherche et programme d'Éveil aux langues, menés par C. Bourguignon et L. DABENE en 1996, et aussi les travaux menés par J. Billiez, et M. CANDELIER en 2003. Ces travaux ont développé l'éveil à un grand nombre de langues des élèves. Il s'agit des langues qui ne sont pas forcément enseignées à l'école (des langues étrangères, des langues régionales ou minorées, les parlers bilingues et les variétés d'une même langue. Les objectifs de ces travaux de recherche portaient sur la sensibilisation des élèves à la diversité linguistique et culturelle et sur le développement de leurs motivations en termes d'apprentissage des langues. Les programmes visaient aussi à construire une véritable culture des langues et développer chez les élèves un intérêt meilleur pour la diversité culturelle et linguistique.

## 5. Plurilinguisme et biographies langagières en classe de langue

### 5.1. La biographie langagière

*« La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun ».*<sup>16</sup>

La biographie langagière vise pleinement à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès personnels. La biographie langagière contient surtout des informations sur les expériences linguistiques et culturelles vécues par l'apprenant dans son environnement éducatif officiel (école, institution) ou en dehors de cet environnement (familial, voisinage) La biographie langagière vise donc à motiver, aider et encourager les locuteurs à construire des répertoires plurilingues voire pluriculturels.

---

<sup>16</sup> - CUQ Jean- Pierre (sous la direction de), (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE. International, p. 37.

Le Portfolio européen des Langues souligne :

*« La Biographie langagière donne aussi à l'apprenant l'occasion de mentionner ce qu'il sait faire dans chaque langue, ainsi que les expériences linguistiques, culturelles et d'apprentissage vécues dans le contexte éducatif formel ou en dehors de celui-ci. Il est organisé de manière à promouvoir le plurilinguisme, c'est-à-dire le développement des compétences dans plusieurs langues (...). Par exemple :*

- *si la diversité linguistique est une priorité, le modèle peut choisir de consacrer davantage de pages à l'environnement linguistique de l'apprenant, aux expériences linguistiques et interculturelles et au rôle de médiation entre langues et cultures, etc.*
- *s'il s'agit de promouvoir l'apprentissage interculturel, il convient d'accorder une plus grande importance aux rencontres interculturelles, tant directes qu'indirectes (par la lecture ou par l'intermédiaire d'autres médias), et à la réflexion sur les comportements, attitudes et stratégies, etc. ».*<sup>17</sup>

## 5.2. Le FLE en contexte scolaire algérien

Contrairement à l'apprentissage de la langue maternelle, l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite un apprentissage plus ou moins conscient et motivé, car il ne s'agit pas de la langue acquise la première, mais bien au contraire, elle est acquise la deuxième. Une langue étrangère peut être donc acquise à tout moment de la vie quotidienne (en famille, dans le quartier, dans le commerce, à l'école, ...etc.). Une langue est dite « étrangère » pour différentes raisons: des raisons de différences linguistiques, des raisons de l'éloignement géographique, des raisons de l'écart culturel, des raisons relatives au niveau de maîtrise, etc.

Depuis les années 2000, la dynamique sociolinguistique fait que le plurilinguisme prend de plus en plus de positionnement, et se manifeste sur le terrain en Algérie. Cela apparaît clairement dans les différents lieux de socialisation comme : le commerce, les correspondances de certaines administrations, l'affichage, les médias (chaines radio, et chaines TV, émissions et documentaires, la presse...etc.), les pratiques langagières familiales, et les échanges ordinaires. Aussi, la valorisation des

---

<sup>17</sup> - Le Portfolio Européen des Langues : guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants (ELP), 2000, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.

langues étrangères et l'ouverture sur la pluralité linguistique est nettement affichée dans les finalités de l'enseignement et l'éducation :

*« Le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations. ».*<sup>18</sup>

La domination linguistique de la langue française est remarquable dans certains secteurs de travail. Le français continue à occuper une place importante voire privilégiée dans plusieurs domaines (enseignement supérieur, santé, sciences et techniques, économie, médias...). Le statut de la langue française demeure toutefois ambigu, comme le montre Rabah SEBAA (2002) :

*« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. ».*<sup>19</sup>

Depuis ces vingt dernières années, le français connaît un développement considérable dans la réalité algérienne qui lui a permis de garder sa valeur et son prestige, notamment dans le milieu intellectuel. Bon nombre d'étudiants universitaires utilisent le français dans des travaux de recherche, dans des cours, dans des mémoires de fin d'études. Aussi, bon nombre de locuteurs algériens utilisent le français dans différents domaines et plus précisément dans leur vie quotidienne. Le français constitue donc un outil de travail important pour un grand nombre d'Algériens (dans les lieux de travail, à l'école, à l'université, ou même encore dans la rue).

A vrai dire, le français n'est pas considérée comme une langue « étrangère », car elle constitue une réalité tangible dans le quotidien et/ ou le vécu des Algériens. Le

---

<sup>18</sup> - Bulletin officiel de l'éducation nationale, 2008, p.17

<sup>19</sup> - Rabah SEBAA (2002), cité par : Zakaria Ali-Bencherif, AzzeddineMahieddine, Représentations des langues en contexte plurilingue algérien, Circula : revue d'idéologies linguistiques, no 3 P.167, in <https://core.ac.uk/download/pdf/79873708.pdf>. Consultée le 10/09/2021.

français, héritage colonial, est en présence dans le parler algérien et est première langue étrangère apprise à l'école dès la deuxième année primaire (à partir de l'année 2005). Elle est présente dans les échanges quotidiens, et occupe une place importante dans la société algérienne. A ce sujet, Aicha Ben Amar (1997) souligne :

*« Pour les élèves et enseignants interrogés, le FLE n'existe pas. Il ne fait pas partie de leur vécu subjectif ni de la réalité objective appréhendée dans leur environnement socioculturel. Le «français» qu'ils perçoivent correspond plutôt à un système d'une existence matérielle et d'un rôle spécifique ».*<sup>20</sup>

Par une observation des actes de communication de certains locuteurs algériens, nous mènent à constater que l'acquisition informelle du français à travers le parler quotidien est un signe montre clairement la coexistence et/ ou l'alternance de plusieurs langues (surtout le français et l'arabe). Cette situation de coexistence signifie, à notre sens, une complémentarité mal nécessaire. Les locuteurs algériens sont donc qualifiés de locuteurs plurilingues ; ils utilisent simultanément deux ou trois langues dans un acte de communication donné.

Aujourd'hui, la situation sociolinguistique de l'Algérie peut être qualifiée de complexe. Différentes langues coexistent et cohabitent dans les différents milieux de la société. Il s'agit bien d'une grande diversité linguistique qui est en présence : l'arabe dialectal (avec ses variétés) parlé par la majorité des Algériens, l'arabe classique, langue des médias et enseigné dans les établissements d'enseignement, le tamazight avec ses différentes formes régionales.

Dans ce sens, KHAOULA Taleb-IBRAHIMI (1998) écrit :

*« Les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionnalité de son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée par sa pré-*

---

<sup>20</sup> - Aicha BENAMAR (1997), Abderrezak Amara (2011), Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ? In *Synergies Algérie* n° 11 - 2010 pp. 121-125. In : <https://gerflint.fr/Base/Algerie11/abderrezak.pdf>, consultée le 20/09/2021.



*éminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires.»*<sup>21</sup>

### **5.3. L'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie**

La langue française (FLE) possède un fort ancrage dans le paysage social et économique en Algérie. Cette forte présence est due bien entendu à la colonisation, plus de 130 ans de présence linguistique et culturelle. Elle ne peut être donc effacée à coup de textes et de lois, encore moins si cette langue continue à véhiculer la science et la technologie. Elle est la langue de l'enseignement à l'université de plusieurs filières littéraires, scientifiques et techniques. Aussi, la réalité sociale actuelle dans notre pays indique que la langue française est devenue un constituant de l'environnement linguistique et culturel algérien.

Vouloir préserver sa langue-culture, à assurer son existence d'abord et à la faire ensuite, propager en gagnant plus d'espace par rapport à d'autres systèmes est légitime et la classe de langue étrangère se présente à ce moment non pas comme un des lieux de rencontre des langues-cultures, d'échanges mais aussi de tensions, voulu par les politiques comme un lieu de défense et de préservation.

La classe du FLE dans le contexte algérien est l'un des lieux où la culture d'origine de l'élève (culture arabo- musulmane) et la culture étrangère entrent en relation. Dans ce cas, les outils d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, tel que le manuel scolaire qui est le support didactique le plus utilisé par les élèves et les enseignants, représente un intérêt sociologique particulier. L'apprenant en tant que être social (membre d'une communauté sociale) subit donc une formation aux valeurs d'ouverture sur le monde, dans le but d'accepter l'Autre dans sa diversité culturelle, religieuse et idéologique et pouvoir établir un terrain de coopération avec lui selon des intérêts plus ou moins partagés.

La nouvelle loi d'orientation sur l'éducation, le référentiel général des programmes et le guide méthodologique d'élaboration des programmes, confirment explicitement cet intérêt sociologique :

---

<sup>21</sup> - KHAOULA Taleb-IBRAHIMI (1998), cité par : ABDERREZAK Amara (2011), Op, cit, pp. 121-125.

*« Il est impératif qu'il y ait une formation de la personnalité de l'élève aux valeurs de l'identité nationale qui se définit comme : identité historique collective, commune et unique ».*<sup>22</sup>

En visant l'assimilation des principes de l'appartenance nationale et culturelle, le manuel scolaire occuperait dans ce cas une position paradoxale ; tel un cheval de Troie, il devrait promouvoir l'enseignement- apprentissage d'une langue et donc d'une culture étrangère alors que le système, élaborateur du manuel, est orienté vers la promotion de l'identité et la culture nationale, à savoir l' « algérianité » qui renvoie à (l'identité algérienne).

S'attacher de près au manuel scolaire d'enseignement/ apprentissage du français (manuel de 1<sup>ère</sup> année secondaire) en Algérie, et établir une réflexion plus ou moins profonde au niveau des programmes, des contenus et des pratiques pédagogiques dans nos séquences d'apprentissage, nous permettrait de faire un itinéraire de questionnement où le point de départ semble à un univers plus ou moins ethnocentré et stéréotypé, et le point d'arrivé semble à un univers élargi.

Justement, c'est pour cette raison que nous pouvons se demander :

- Comment le manuel scolaire de français de la 3<sup>ème</sup> année secondaire, comme support d'enseignement-apprentissage, peut-il intégrer, à travers ses contenus, la problématique de l'identité et de l'Altérité ?
- Comment le concept de représentation, comme notion largement investie par l'institution éducative qui veut l'ajuster à ses craintes, besoins et finalités, devient opératoire dans la conception du manuel, comme une façon d'avoir une mainmise pour maintenir « l'écart » ?

La notion de la perception interculturelle appliquée dans l'enseignement/ apprentissage du FLE au sein de l'institution éducative algérienne est sans doute justifiée. Place de l'enseignement des langues étrangères par rapport à l'ensemble des matières et/ ou disciplines enseignée à l'école, et surtout l'existence d'une filière à part entière intitulée « filière des langues étrangères ». L'école garantit donc à l'élève une formation intellectuelle en langues et cultures étrangères tout au long des cycles de scolarité

---

<sup>22</sup> - Ministère de l'Education nationale, Loi d'orientation sur l'éducation nationale, N°8-04 du 23 Janvier 2008, Art. 4, p.9.

sation. C'est une finalité largement mentionnée dans la loi d'orientation sur l'éducation nationale (2008) :

*« En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir. A ce titre, elle doit entre- autres :*

- *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 ».*<sup>23</sup>

Dans une perspective internationale de contribution à la fois, effective, franche et meilleure, au rapprochement des peuples et à une meilleure compréhension entre les hommes par le biais de la diffusion des cultures et par la promotion de la diversité culturelle, et le pluralisme culturel, l'UNESCO dans l'article 2 souligne :

*« Dans nos sociétés de plus en plus diversifiées, il est indispensable d'assurer une interaction harmonieuse et un vouloir vivre ensemble de personnes et de groupes aux identités culturelles à la fois plurielles, variées et dynamiques. Des politiques favorisant l'inclusion et la participation de tous les citoyens sont garantes de la cohésion sociale, de la vitalité de la société civile et de la paix. Ainsi défini, le pluralisme culturel constitue la réponse politique au fait de la diversité culturelle. Indissociable d'un cadre démocratique, le pluralisme culturel est propice aux échanges culturels et à l'épanouissement des capacités créatrices qui nourrissent la vie publique ».*<sup>24</sup>

Dans la société algérienne en général, et particulièrement en milieu scolaire, le français est considéré comme une langue officiellement étrangère. De telle considération se caractérise par des représentations et des valeurs socioculturelles étranges. Le français véhicule une vision du monde, des principes et des valeurs tout à fait algé-

---

<sup>23</sup> - MEN, La loi d'orientation sur l'éducation nationale, 2008, Op., Cit, p.8.

<sup>24</sup> - UNESCO, *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, Cité par Diogène2004/1 (n° 205), P. 166, in <https://www.cairn.info/revue-diogene-2004-1-page-166.htm>, consulté le 15/08/2021.

riennes, et elle est considéré comme outil d'expression des cultures algériennes aux cotés des langues nationales (l'arabe et ses variété dialectales).

Parfois, les interlocuteurs algériens font usage de la langue française souvent dans leurs parlars quotidiens, parfois utilisent le français simultanément avec l'arabe (on assiste à un discours ou une communication dite français arabisé).

Dans une perspective d'enseignement/ apprentissage interculturelle du français en milieu scolaire algérien, c'est à l'appui d'une démarche d'approche inter culturelle consciente où on peut établir un espace interactionnel favorable pour une communication pluriculturelle permettant une meilleure intercompréhension de l'autre, et sa langue et sa culture. De ce fait, les apprenants se trouvent donc confrontés à des situations diverses de communication dont les deux systèmes linguistiques et culturels se complètent l'un l'autre (système linguistique et culturel de l'arabe et système linguistique et culturel du français).

Dans ce sens, F. CAPUCHO souligne :

*« L'enseignement/apprentissage des langues a longtemps ignoré qu'une langue est avant tout un instrument d'expression de soi et de sa culture et un outil de socialisation et donc de rencontre(s) interpersonnelles(s). Il faut absolument que les enseignants se forment eux-mêmes à cette perspective avant de pouvoir l'intégrer dans leurs pratiques concrètes de salle de classe. Il faut aussi que les programmes scolaires intègrent la notion de façon à ce qu'elle devienne une réalité dans le quotidien de la classe. ».*<sup>25</sup>

Certes, dans les pratiques pédagogiques lors du processus de l'enseignement/ apprentissage du FLE, la compétence culturelle est intégrée (au moins partiellement). Il y a donc une découverte de divers phénomènes culturels lors des pratiques communicatives explorées consciemment ou inconsciemment par les apprenants. Cette découverte permet de faciliter la confrontation avec l'autre, la relativisation des valeurs, des attitudes et des habitudes, et des modes de vie, etc.

---

<sup>25</sup> - CAPUCHO, F., « Former à l'interculturel » 2008 : Entretien avec FILOMENA CAPUCHO. Disponible sur : [http://www.franparler.org/articles/capucho\\_2005.htm](http://www.franparler.org/articles/capucho_2005.htm). Cité par : M. KORICHI (2016), « La mise en place d'une compétence interculturelle dans les pratiques enseignantes/apprenantes et son effet sur l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de FLE en Algérie », In : <http://revues.univ-biskra.dz/index.php/fil/article/view/1957>. consulté le 10/08/2021.

Pour l'identité culturelle de l'individu dans sa communauté sociale, l'UNESCO (1982) souligne :

*« Toutes les cultures font partie du patrimoine commun de l'humanité. L'identité culturelle d'un peuple se renouvelle et s'enrichit au contact des traditions et des valeurs des autres peuples. La culture est dialogue, échange d'idées et d'expériences, appréciation d'autres valeurs et traditions ; dans l'isolement, elle s'épuise et meurt ».*<sup>26</sup>

Aussi, pour mettre en avant les rapports de la culture avec l'éducation, la science et la communication, on y lit encore :

*« Il faut aujourd'hui une éducation globale et novatrice, visant non seulement à informer et à transmettre, mais aussi à former et à renouveler ; une éducation qui permette aux élèves de prendre conscience des réalités de leur temps et de leur milieu, qui favorise l'épanouissement de la personnalité, qui enseigne l'autodiscipline, le respect d'autrui, la solidarité sociale et internationale, qui prépare à l'organisation et à la productivité, à la production de biens et de services vraiment nécessaires ; qui incite au renouvellement et stimule la créativité ».*<sup>27</sup>

## **6. La compétence en langue selon le CECRL**

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, Conseil de l'Europe, 2001), les compétences générales de l'individu apprenant comprennent :

- *« les savoirs, ou connaissances déclaratives résultant de l'expérience sociale ou d'un apprentissage plus formel.*
- *les habiletés et savoir-faire, qui relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative ;*
- *les savoir-être, ou l'ensemble des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale.*

---

<sup>26</sup> - UNESCO (1982), Déclaration mondiale de Mexico sur les politiques culturelles, Art. 4.

<sup>27</sup> - UNESCO (1982), Op. Cit, Art. 32.

- *les savoir-apprendre, qui mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types* ». <sup>28</sup>

### 6.1. La compétence plurilingue

Dans le CECRL la compétence plurilingue est définie comme une compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement. L'utilisateur plurilingue est considéré comme un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et aussi l'expérience de plusieurs cultures.

Par ailleurs, le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Culture ajoute :

*« Cette compétence ne consiste pas en une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais bien en une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. »*. <sup>29</sup>

En réalité, le plurilinguisme se considère comme une valeur sociolinguistique et pratique qui développe la conscience d'une diversité linguistique et culturelle complexe. Il est envisagé comme une compétence au sein des grandes compétences clés définies par des spécialistes ayant adopté une approche interdisciplinaire.

Selon une approche interdisciplinaire, la compétence se définit ainsi :

*« La capacité chez les individus à répondre à des exigences individuelles ou sociales dans le sens d'effectuer une tâche avec succès. Il s'agit d'une capacité qui comporte des dimensions cognitives et non cognitives, donc, configurée par une structure mentale interne (...) Chacune des compétences repose sur une combinaison d'aptitudes (ou habiletés) pratiques et cognitives, de connaissances [...], de motivation, d'orientation de valeurs, d'attitudes, d'émotions et d'autres éléments sociaux et comportementaux qui, ensemble, peuvent être mobilisés pour agir de façon efficace. »*. <sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> - CECRL, 2001, Op. Cit, pp. 16- 17.

<sup>29</sup> - CARAP (Cadre de Références pour les Approches plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources), Michel Candelier (coordinateur) et Ali., 2012, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 9, En ligne sur : <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-FR-web.pdf>, consultée le 20/09/2021.

<sup>30</sup> - GUILLEN – DIAZ Carmen, « Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE : Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration », (ÉLA. Études de linguistique appliquée), 2007/2 n° 146, pp. 189 à 204, <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-189.htm>, consultée le 10/10/2021.

Ces compétences (y compris la compétence plurilingue) sont nécessaires pour tous les apprenants, parce qu'elles contribuent à la réussite globale de l'apprentissage, de la vie et au bon fonctionnement de la société dans différents contextes. Elles déterminent les objectifs suivants :

- 1- agir de manière autonome, dont l'élément essentiel est l'identité personnelle, le sentiment de soi et la signification sociale ;
- 2- se servir d'outils de manière interactive, dont l'élément essentiel renvoie aux interactions des individus avec le monde à travers les langues, les savoirs disciplinaires, les nouvelles technologies ;
- 3- fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes, dont l'élément essentiel est l'identité sociale et culturelle qui fonctionne dans l'interaction du moi avec les Autres.

Dans des contextes plurilingues, à l'instar des situations de contacts de langues en présence, entre la langue maternelle des élèves (l'arabe) et la langue cible (le français), se fait émerger le processus d'interférence ou d'alternance codique. Dans des situations de communication en classe de langue, les apprenants font le recours à la langue maternelle (l'arabe) pour décortiquer, élucider, ou saisir le sens de certains mots ou certains énoncés jugés difficiles. Cette démarche à dimension cognitive permet à l'apprenant de convoquer ses propres compétences acquises en langues maternelle, et de s'en servir pour dépasser les difficultés rencontrées en langue étrangère.

M. CAUSA (2007) définit l'alternance codique ainsi :

*« L'alternance codique, c'est-à-dire les passages dynamiques d'une langue à l'autre, est l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue. Bien sûr, l'alternance codique ne doit pas être confondue avec le mélange de codes (stratégie de communication dans laquelle le locuteur mêle les éléments et les règles des deux langues) mais elle ne doit pas être uniquement analysée comme la manifestation d'un manque de maîtrise dans l'une des deux langues concernées. Maîtrisée, elle est au contraire la marque d'une compétence bilingue, celle-ci entendue comme compé-*

*tence originale, spécifique et complexe et non comme l'addition de deux compétences linguistiques séparées ».*<sup>31</sup>

## **6.2. La compétence interculturelle**

Dans une perspective actionnelle où l'apprenant d'une langue est considéré comme acteur social, à la fois plurilingue et pluriculturel, il peut y avoir un clair impact culturel de l'apprentissage de la langue objet d'étude sur l'apprenant.

Dans ce sens, le CECRL (2001) souligne :

*« L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles ».*<sup>32</sup>

Traversant le terrain des apprentissages pour arriver à la découverte de soi, dans un mouvement intérieur/extérieur dialectique. La langue ne constitue qu'un moyen parmi d'autres pour accéder à l'autre. Lors du contact des langues, identité et altérité se construisent réciproquement quand on approche langagièrement à l'autre, et qu'on approfondit la compétence langagière. Définir son identité en parlant, c'est construire l'identité de l'autre même s'il est différent.

Dans le milieu social algérien, un problème peut émerger de la non égalité des cultures en présence (cultures issues de l'arabe et ses variétés, et culture-cible). Il y a donc peu de chances, statistiquement parlant, pour que des langues et cultures en contact soient exactement égales, sur le plan social et sur le plan institutionnel. Dans ce cas-là, on ne cherche surtout pas de valoriser une culture (relevant de majorités

---

<sup>31</sup> - CAUSA, M. (2007), « L'indispensable alternance codique », in *Le français dans le monde*, n° 351, CLE International, Paris, 2007.

<sup>32</sup> - CECRL, Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, Op. Cit., p. 40.



sociales) et dévaloriser une culture autre (relevant de minorités sociales), ou même de laisser l'autre enfermé dans sa culture, mais par contre, on favorise et on met en lumière les différences des cultures (relevant de minorités sociales) dans une atmosphère d'échanges, d'apprentissage, de réciprocité, et d'acceptation, ce qui conduit à un meilleur développement intellectuel, et une cohabitation culturelle.

Dans un article intitulé Former aux langues et aux cultures des autres, Stéphanie Clerc, et Marielle RISPAIL (2008) écrivent :

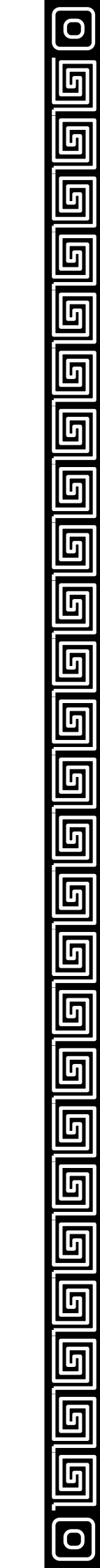
*« L'interculturel serait donc moins un contact entre des champs culturels distincts, que des sens variés pour arpenter ces champs, s'y rencontrer, des chemins de traverse, des directions entrecroisées pour mieux s'y reconnaître et s'y repérer. Il s'agirait, concrètement, de favoriser chez l'apprenant le développement de savoir-faire (observer, analyser, interpréter) en se décentrant de ses habitus et normes d'interprétation. L'enseignement de la culture n'est plus seulement civilisation n elle (la découverte des productions artistiques légitimées), plus seulement orientée vers l'acquisition (ou l'accumulation) de savoirs, mais elle vise à instaurer un dialogue « en actes » entre les cultures. ».*<sup>33</sup>

A vrai dire, la compétence interculturelle, n'est pas isolée des autres compétences du champ social, d'une part, parce qu'elle fait partie du projet général de socialisation et de construction de l'identité (personnelle, culturelle, et sociale) des individus, confrontés aux différences culturelles et à l'altérité, et 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. C'est pour cela que l'enseignement des langues étrangères se conçoit en fonction du développement personnel, social et culturel des individus, prenant la décision dans les programmes, et d'y faire place à l'inter culturalité. Reconnaître l'Autre exige de chacun de nous, une(re) connaissance de soi, et c'est ainsi qu'on veille à dépasser les obstacles

---

<sup>33</sup> - CLERC Stéphanie, Marielle RISPAIL (2008), « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », Études de linguistique appliquée 2008/3 (n° 151), p. 280, In : <https://www.cairn.info/journal-ela-2008-3-page-277.htm>. Consultée le 15/09/2021.

culturels interactionnels qui sont autant de l'ordre des représentations « négatives » que de la méconnaissance de l'Autre et de soi.



---

**Chapitre 2. Approche**  
**interculturelle et compétence**  
**interculturelle en langue étrangère**

### 1. L'approche communicative (1980) et la classe de langue

L'approche communicative s'est développée en France à la fin des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio- orale et la méthodologie audio- visuels. Elle met en avant la notion de "compétence de communication", c'est-à-dire l'utilisation de la langue en fonction du contexte social.

Naturellement, dans le processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère (en l'occurrence le FLE au secondaire), les activités du groupe-classe contribuent à donner un sens à ce que les élèves réalisent (prise de parole, conversation, argumentation, procédés pour convaincre, etc.). L'apprentissage dépasse donc les situations pédagogiques, et les situations d'apprentissage habituelles de la classe de langue pour évoluer vers des situations- cibles, plus complexes qui permettent d'intégrer différents acquis et d'articuler des savoirs et savoir-faire déjà rencontrés. Dans de telle situation, l'acquisition de la langue cible n'est pas déterminée par l'acquisition de l'objet langue, mais s'effectue à travers la construction collective et guidée des connaissances autres que linguistiques.

*« L'approche actuelle (...) (l'approche communicative) replace l'apprenant, ses procédés pour établir, organiser, utiliser ses connaissances, au centre de ses préoccupations, et, suivant les théories interactionnistes de l'époque, elle perçoit la situation d'enseignement comme une synergie à laquelle les élèves concourent au moins autant que le professeur. Elle a su aussi tirer avantage des innovations d'une linguistique qui s'affranchit du structuralisme et qui, dans une perspective plus pragmatique, s'applique à décrire les mécanismes de la signification, les fonctions linguistiques et les actes de langage. Dès lors, plus que la langue, c'est la communication qui fait l'objet du cours ».*<sup>34</sup>

Les approches communicatives en langue ont apporté à l'école des échanges équilibrés, entre enseignants et élèves. Les élèves ne sont pas seulement responsables de leur apprentissage individualisé, mais surtout responsable de l'enseignement en

---

<sup>34</sup> - DEFAYS Jean-Marc et Sarah DELTOUR, « Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation », 2003, cité par, Martine Faraco, sous la direction de, 2003, La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques. p.10.

classe où on leur demande de participer activement et de prendre des initiatives. Dans des situations d'interaction entre enseignant et élèves, ou des situations de communications dites authentiques, l'enseignant peut jouer le rôle d'animateur, de médiateur, de coordinateur.

La notion de "compétence de communication" apparaît avec le sociolinguiste américain D. H. HYMES dans les années 1980. On la définit comme la connaissance du système linguistique à laquelle s'ajoute la connaissance des règles sociales d'utilisation de la langue. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extra-linguistique (sociales et culturelles) du bagage qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal. Aussi une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation, car les règles de prise de parole, par exemple, varient d'une société à une autre, et, à l'intérieur d'une même société. De même, ces variations sont soumises aux lois du lieu, du moment, du thème de discussion et des interlocuteurs en présence (on n'intervient pas de la même façon lors d'une réunion professionnelle, d'une conférence, d'une discussion entre amis,...). Par exemple, les manières de saluer, de dire au revoir ne sont pas identiques dans les deux sociétés algériennes et françaises.

Aussi, l'élargissement de la linguistique à l'étude de l'énonciation, des actes de parole, à la sociolinguistique, et la centration sur l'apprenant et ses besoins langagiers ont mis en avant la notion de compétence de communication. Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître le système linguistique, mais il faut de plus, savoir comment s'en servir en fonction du contexte social (s'intéresser davantage au sens à transmettre que de la forme de transmission, notamment à travers les pratiques des documents authentiques et les variations sociales).

L'approche communicative correspond donc à une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication en classe. L'approche communicative s'oppose aux méthodologies précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. Elle entreprend donc la langue dans son contexte au lieu de la concevoir d'une manière structurale (structure grammaticale, syntaxique, textuelle, etc.). A cet égard, l'esprit innovateur de l'approche communicative réside dans trois dimensions : (1) les

textes et exercices en contexte utilisés comme outils d'apprentissage en salle de classe, (2) la focalisation sur l'apprenant et (3) la perspective retenue pour la notion d'erreur.

Dans une démarche de situations d'interaction en classe de langue, et lors d'une séquence d'apprentissage, l'usage de la langue vise des objectifs variés, relatifs à l'acquisition de savoirs et savoir-faire :

- acquisitions langagières et contenus linguistiques,
- acquisition des aspects culturels,
- acquisition de savoir-faire sociaux,
- acquisition de nouvelles stratégies d'apprentissage et d'interaction.

Pour le développement d'une compétence de communication (faculté naturelle de communication) dans un cours de langue étrangère, le choix et la sélection des situations des actes de communication susceptibles de répondre à ses intérêts langagiers et/ ou communicatifs s'avèrent utiles. Selon une démarche psycholinguistique, E. ROULET (1976) configure les implications suivantes :

- « [...] II faut encourager les étudiants à s'exprimer librement le plus rapidement possible, dès qu'ils en éprouvent l'envie ou le besoin. [...] En outre, il semble que les seuls exercices utiles soient ceux qui visent à développer la compétence de communication, par opposition aux drills grammaticaux. [...] ;
- Pour favoriser le développement de l'expression libre et faciliter l'acquisition de la compétence de communication, il faut éviter d'organiser le matériel didactique en fonction de la notion de correction. [...] Il faut éviter en particulier de pénaliser les erreurs de l'étudiant, car elles constituent pour lui un moyen très utile pour vérifier la validité d'une hypothèse, mesurer le champ d'application d'une règle et dégager les généralisations nécessaires sur l'emploi de la langue comme instrument de communication. [...] ;
- Le matériel didactique doit être conçu de manière à laisser une large place à l'observation, à la réflexion et à l'explication, qui jouent un rôle important dans la découverte et l'acquisition des règles d'emploi de la langue seconde. [...] ;

- *Enfin, mettant en question un dernier dogme, on n'hésitera pas à recourir à une comparaison, ni à la traduction, entre la langue maternelle et la langue seconde, car celle-ci peut apporter une contribution importante à l'apprentissage.* ».<sup>35</sup>

Aussi, avec l'approche communicative, l'apprentissage d'une langue a pris une nouvelle orientation liée à l'acquisition de certains comportements plus ou moins adéquats dans des situations de communication. Cette orientation vers une nouvelle conception de l'apprentissage d'une langue a permis à l'enseignement de la civilisation d'occuper progressivement une place centrale : une erreur culturelle dans l'utilisation d'une langue pouvant avoir des conséquences importantes et interrompre l'interaction. Il s'agit, en fait, de l'enseignement de la " culture" au sens anthropologique du terme, désignant :

*" Un ensemble complexe qui englobe les notions, des connaissances, les arts, les lois, la morale, les coutumes et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme, en tant que membre de la société.".* <sup>36</sup>

Dans cette optique, il faut dire que privilégier une compétence de communication en classe de langue, c'est rechercher ou aboutir à l'acquisition d'un savoir- faire interprétatif. De ce fait, la dimension culturelle liée à la dimension linguistique de l'objet langue est devenue un objectif d'enseignement/ apprentissage des langues ajouté aux objectifs linguistiques et objectifs culturels. La culture cible est, dans le cas des apprenants algériens de 1<sup>ère</sup> année secondaire, est certainement différente de leur culture maternelle d'origine. L'objectif culturel de l'enseignement de la culture autre est pris dans une perspective anthropologique que CUQ et GRUCA (2002) la définissent ainsi :

*« La culture est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., tout ce qu'on réunit depuis Bourdieu sous l'appellation de culture cultivée, mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, qu'on réunit sous le nom de culture anthropologique. En ce*

---

<sup>35</sup> - ROULET. E, (1976), « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés», Cité par C. PUREN, (1988): Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, Coll. DLE, pp. 255- 256.

<sup>36</sup> - E. B. TYLOR, cité par : J- J. RICHER (2004), Langue, Littérature et Civilisation en classe de FLE, CFOAD, Université De Dijon, N. 16D361B, p. 07.

*sens, pour Louis Porcher “une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c’est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité”. ».*<sup>37</sup>

## **2. L’approche ou la perspective actionnelle**

En continuité de l’approche communicative, l’approche actionnelle est venue dominer le processus d’enseignement/ apprentissage dans la fin des années 1990. En effet, l’approche actionnelle adopte des techniques et des stratégies d’enseignement et stratégies d’apprentissage qui orientent l’apprenant à être plutôt acteur social : l’apprenant est encouragé à utiliser la langue d’apprentissage dans la société, afin de réaliser une tâche ou une action, résoudre une situation - problème ou favoriser un phénomène ou un fait. Dans cette approche, les activités sont à réaliser donc sous forme d’un projet pédagogique à socialiser.

L’approche actionnelle conçoit la langue non seulement comme un objectif de communication mais essentiellement comme un instrument de communication en but de réaliser une action, un fait nécessaire. En d’autres termes, la communication ne constitue pas un but en soi dans la conception de l’approche actionnelle, par contre elle constitue un dispositif intermédiaire.

Dans l’approche actionnelle, l’apprenant est un utilisateur de langue susceptible d’agir dans un environnement socioculturel où la langue d’apprentissage s’utilise à l’écrit et à l’oral. De ce fait, l’approche actionnelle demande à l’apprenant non seulement d’évaluer ses capacités linguistiques mais aussi de se développer en personne sur le plan socioaffectif. Cette perspective pédagogique prend sa source et

---

<sup>37</sup> - CUQ. J-P, GRUCA. I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, (p. 83) cité par Jean Binon, « Compte rendu de Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Université Catholique de Leuven (Belgique), In : [https://pdfprof.com/PDF\\_Doc\\_Telecharger\\_Gratuits.php?q=cours+de+didactique+du+fran%C3%A7ais+langue+%C3%A9trang%C3%A8re+et+seconde+pdf/-25PDF17295-doc0](https://pdfprof.com/PDF_Doc_Telecharger_Gratuits.php?q=cours+de+didactique+du+fran%C3%A7ais+langue+%C3%A9trang%C3%A8re+et+seconde+pdf/-25PDF17295-doc0)



fait sa continuation de l'approche communicative, stratégie et/ ou technique d'apprentissage précurseur bien développée depuis les années 80 et largement installée dans les manuels d'enseignement de disciplines scolaires permettant d'enseigner le français langue étrangère dans notre contexte d'enseignement (l'enseignement de français en Algérie).

Pour Christian PUREN (2014 : 4), l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative : la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer. Il est à considérer donc que les deux approches actionnelle et communicative se veulent complémentaires, même si elles diffèrent sur certains détails. Nous synthétisons les points de convergence et les points de divergence des deux approches comme suit :

Points de convergence :

Les deux approches :

- sont centrées sur l'apprenant.
- visent à mobiliser l'apprenant physiquement.
- utilisent la langue et les textes en contexte (et non des actes de paroles indépendants d'un sujet donné).
- favorisent l'étude des documents authentiques, quotidiens et actuels.
- qualifient l'enseignant en tant que guide/conseiller; ne le considèrent pas uniquement comme une autorité qui détient le savoir (autorité savante).

Points de divergence :

- l'approche actionnelle conduit l'apprenant en dehors de la classe tandis que l'approche communicative le conserve en classe ou en milieu scolaire ;
- l'approche actionnelle permet à l'apprenant de s'approprier une bonne estime de soi car en réalisant son projet pédagogique et/ social, l'apprenant agit et « réagit » tout seul sans être critiqué ou jugé par les individus de son milieu scolaire ou académique. Il apprend donc à ne pas avoir peur de commettre

des erreurs. L'approche communicative situe l'apprenant sous l'optique d'autres apprenants et celle de l'enseignant ;

- l'approche actionnelle ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'un problème, et sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire pour réaliser des tâches. La langue n'est pas un but à part entière. L'approche communicative fait l'utilisation de la langue surtout pour établir la communication.

Dans cette perspective, le Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues (2001) consacre totalement sa deuxième partie à l'approche actionnelle et souligne que :

*« Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »<sup>38</sup>*

Dans des activités d'apprentissage (un cours de langue, une séquence pédagogique d'expression et de compréhension de l'écrit, de l'oral, une activité de syntaxe, etc.) favorisant l'approche actionnelle, il est convenu de noter que c'est à partir de l'action que l'apprenant peut mener à bonne fin une tâche. C'est ainsi, que le processus de l'apprentissage des langues étrangères est effectué et c'est pour cette raison que la tâche joue un rôle exceptionnel. Le CECR (2001) donne à la tâche la définition suivante :

---

<sup>38</sup> - CECRL, 2001, Op. Cit. p.15.

*« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. ».*<sup>39</sup>

En définitive, le but de l'approche actionnelle n'est pas que l'apprenant soit seulement capable de communiquer en langue étrangère ni qu'il sache réussir une situation de communication. Son objectif est plutôt que l'apprenant puisse agir dans l'intention de réaliser des actions qui l'aident à parvenir à la résolution d'une des tâches qui se présentent dans le déroulement de la vie quotidienne (les tâches prennent sens, et auraient lieu dans le contexte social des apprenants). Christian PUREN (2006) l'affirme de cette manière :

*« L'action relève des objectifs (ce que l'on veut que l'apprenant soit capable de faire en langue-culture étrangère en société) et que la tâche relève des moyens (ce que l'on fait faire en classe aux apprenants pour qu'ils soient capables de réaliser en société les actions visées) ».*<sup>40</sup>

Jusqu'ici nous avons pu constater que l'apprenant en classe de langue est censé chercher la solution à une tâche déterminée, et pendant cette recherche, l'action a lieu. Quand nous parlons de tâche, nous devons nécessairement parler aussi d'autonomie, étant donné que l'apprenant doit être capable d'envisager la prise des décisions pour mener à bout la tâche. Cette autonomie n'interdit pas que le rôle de l'enseignant reste encore décisif, car ce rôle, ainsi comme celui de l'apprenant, se modifie lors de l'utilisation de l'approche actionnelle. C'est à lui d'aider l'apprenant à devenir un usager assuré de la langue.

---

<sup>39</sup> - CECRL, 2001, Ibid, p. 16.

<sup>40</sup> -PUREN, C (2006) : Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. APLV (Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes, <http://www.aplv-languesmodernes.org/>), p.7, consultée le 09/10/2021.

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, M. DENYER (2009) précise ainsi :

*« Il ne s'agit plus uniquement pour lui de déverser des savoirs (et d'en vérifier la restitution) ou de diriger des exercices (et d'en contrôler l'exécution) mais de fonctionner comme le coach d'un sportif ; bien évidemment il lui arrivera encore de donner une explication sur la bonne position du poignet en revers (sur la morphologie des démonstratifs ou du subjonctif), d'entraîner à faire des lobs ou des passings (à accorder des participes ou à conjuguer des verbes), mais l'objectif final restera le match ou la tâche et, des lors, il ne suffit plus pour lui de « tenir un discours sur... ».<sup>41</sup>*

L'enseignant, dans la classe de langue, est l'intermédiaire entre le groupe d'apprenants et la langue-culture cible. C'est à lui qu'incombent les choix des thèmes et des séquences d'apprentissage pour faire progresser le groupe en matière d'acquisition des compétences culturelles. Il fixe les objectifs, les démarches, les méthodes et les étapes successives pour parvenir à la maîtrise de compétences périodiquement évaluées. Ses choix d'activités ou de tâches pour ses apprenants ne sont pas neutres, ils relèvent bien évidemment d'une réflexion basée sur une formation mais aussi sur des convictions personnelles et subjectives de la façon dont il perçoit l'autre.

En classe de FLE, apprenants et enseignants ne possèdent pas un statut identique. L'enseignant détient la langue-culture objet d'apprentissage, les apprenants sont récepteurs et/ ou demandeurs. D'un côté, il y a celui qui sait ; de l'autre ceux qui savent moins. Les relations interculturelles et les représentations sont plus complexes. L'ensemble des cultures en présence s'entrecroisent et s'imbriquent pour produire un effet composite où chacun (chaque apprenant) doit trouver sa place.

Par la prise de la parole et l'attitude, chacun s'investit et s'implique au-delà du sens linguistique du message langagier pour pouvoir décortiquer le message culturel. Le rôle de l'enseignant est donc de favoriser et d'encourager les échanges. Il joue le rôle de médiateur, animateur, et assistant.

---

<sup>41</sup> - DENYER, M. (2009). « La perspective actionnelle du cadre européen commun de référence et ses répercussions dans l'enseignement de langues. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: douze articles pour mieux comprendre et faire le point », Maison des langues, France. pp. 141-154.

### 3. L'approche interculturelle en classe de langue étrangère

Dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, y compris celui du FLE, le glissement des notions de "compétence de communication", "compétence culturelle " et "acquisition d'un savoir- faire interprétatif " débouche, à vrai dire, sur l'enseignement interculturel. Dans l'approche interculturelle, on vise certainement à stimuler avant tout chez les apprenants un savoir-être ou un savoir-vivre propres à favoriser leur apprentissage. C'est justement, la raison pour laquelle un certain nombre de psychopédagogues cognitivistes insistent sur le fait que l'apprentissage est une question personnelle et une affaire de stratégies, et que le rôle de l'enseignant est moins d'enseigner la langue en question, que d'apprendre à ses élèves à « apprendre la langue » selon leur personnalité, leurs capacités, leurs disponibilités.

L'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère dépend d'un intérêt pour la différence, dépend d'une motivation pour les contacts, et dépend aussi d'une aptitude à la distance critique par rapport à soi-même, à sa langue source, et à sa culture d'origine.

L'enseignement d'une compétence culturelle dépasse un enseignement factuel (repères historiques, sociologiques, politiques, etc.) d'une culture étrangère, pour rechercher l'acquisition d'un savoir- faire interprétatif, et de décoder les implicites et les modes de classement de la culture autre que la culture d'origine. Cet enseignement, qui, par le biais de catégories sociologiques, fait la pratique de l'objectivation de la culture autre, peut se donner la visée interculturelle. L'enseignement interculturel s'oriente donc vers un double objectif :

- Une reconnaissance positive de la culture de l'autre (décentration, et orientation positive vers l'altérité) ;
- Une reconnaissance sur sa propre culture afin de la relativiser (ne pas l'idéaliser, ou la généraliser pour la prendre comme modèle).

Dans ce sens, BEACCO (2000) note :

*« Le produit d'un tel parcours (interculturel) n'est pas nécessairement une modification des représentations initiales, mais cette mise à distance de soi visant à créer*

*une sensibilisation qui assure au moins un cadre à la confrontation argumentée avec l'autre, au-delà des pulsions pures et simples. ».*<sup>42</sup>

Dans l'approche interculturelle, on vise certainement à stimuler avant tout chez les apprenants un savoir-être ou un savoir-vivre propres à favoriser leur apprentissage. C'est justement, la raison pour laquelle un certain nombre de psychopédagogues cognitivistes insistent sur le fait que l'apprentissage est une question personnelle et une affaire de stratégies, et que le rôle de l'enseignant est moins d'enseigner la langue en question, que d'apprendre à ses élèves à « apprendre la langue » selon leur personnalité, leurs capacités, leurs disponibilités.

Dans la mise en œuvre de l'approche interculturelle en classe de langue, Philippe BLANCHET (2004- 2005) souligne :

*« L'idée fondamentale est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans la même langue. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). Dans ce cadre, on opte pour éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence, et qui l'intègrent dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique. L'enseignement-apprentissage des langues et cultures « autres » (terme préféré à « étrangères », réducteur et connoté) se donne alors pour mission, au-delà de l'objet langue-culture lui-même, de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle ».*<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> - BEACCO Jean-Claude (2000), Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Hachette, Paris, p. 123.

<sup>43</sup> - BLANCHET. PH, (2004- 2005), L'approche interculturelle en didactique du FLE, Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne, p.6.

#### **4. Le rôle de l'apprenant**

En classe de langue, l'apprenant est tenu de s'intégrer et d'interagir avec les autres apprenants (les camarades du groupe). C'est en effet avec ses condisciples que chaque apprenant doit s'entendre et échanger. Les camarades de groupe parlent de leurs découvertes, de leurs difficultés, de leurs ambitions, ils se conseillent et s'entraident mutuellement. L'enseignant veille surtout à ce que cet esprit de groupe n'exclut pas leur intégration dans le milieu extérieur de la classe (milieu scolaire, familial, ou social).

Les camarades de classe peuvent prendre plusieurs rôles dans l'apprentissage de chacun des membres de groupe : Ils sont les uns pour les autres des interlocuteurs dans les conversations ou les échanges des informations et des sens ; des coéquipiers dans la réalisation de projets de classe communs ; des modèles à suivre pour les élèves moins avancés, des conseillers en cas de difficultés de toutes sortes, des concurrents parfois quand ils comparent leur progrès, mais surtout des partenaires à part entière dans le processus de l'apprentissage de la langue et dans les activités pédagogiques quotidiennes.

La participation des condisciples, en tandem ou en groupe, à l'enseignement/apprentissage de langue conduit finalement à une autonomie en apprentissage, et à la responsabilisation de chacun des apprenants qui représente un intermédiaire par rapport à l'enseignant, lequel ne peut assumer et/ ou jouer tous les rôles.

#### **5. La compétence interculturelle en classe de langue**

Le développement considérable, au 21<sup>ème</sup> siècle, des nouvelles technologies de l'information et de la communication (Internet à domicile, internet sur téléphone portable), et aussi l'ouverture des écoles sur l'enseignement/ apprentissage de différentes langues exige de tout individu d'être plurilingue, voire pluriculturel. Chaque personne est appelé à apprendre plusieurs langues et plusieurs cultures. Cette multitude de langues et de cultures implique pour les individus comme pour les communautés linguistiques (les sociétés) des compétences et des capacités spécifiques à apprendre, maîtriser, et interagir pour parvenir à la construction d'une richesse intellectuelle, et à l'ouverture personnelle sur le monde. Dans une société multiculturelle

telle que la nôtre (la société algérienne), la mise en contact de cultures variées nous permet d'apprendre mieux, de communiquer mieux, et d'exprimer mieux.

Les efforts pédagogiques, récemment conjuguées en matière de conception et de choix du programme d'enseignement, visent une amélioration des programmes et des méthodes d'enseignement/ apprentissage des langues à l'école, voire même à l'université ou aux centres d'enseignement des langues privés. Ils visent aussi à améliorer la communication interculturelle, ce qui requiert une certaine compétence interculturelle de la part des interlocuteurs.

Dans une démarche interculturelle adoptée en classe de langue, la communication et/ ou la compréhension peuvent devenir complexes. Cette complexité réside dans les différents systèmes de communication entre personnes issues de cultures différentes. L'enseignement/ apprentissage des langues en contexte interculturel exige donc une certaine reconnaissance de différences culturelles. Les cultures relient la connaissance de soi, la connaissance de l'autre, la compréhension mutuelle, et l'acceptation des différences. Accepter d'apprendre plusieurs langues, c'est donc accepter d'apprendre plusieurs cultures, car l'apprentissage d'une culture permet de faciliter l'usage de la langue par les apprenants et de les amener à prendre conscience de ce que signifie l'altérité.

En classe de langue, le développement de la compétence interculturelle met en garde nécessairement les phénomènes de généralisations, ethnocentrisme et stéréotypes qui consistent à rejeter tous les modèles culturels (autres que les nôtres) qui nous sont étrangers ou au moins qui sont différents de ceux auxquels nous appartenons, et nous nous sommes identifiés depuis notre scolarisation.

## **7. Plurilinguisme et enseignement interculturel en classe de langue**

En réalité, les problèmes de communication posés par le phénomène du plurilinguisme fait émerger une demande sérieuse du processus de traduction visant à faciliter la construction du sens pour mieux communiquer ses intentions, ses pensées, et ses visions. De ce fait, les différents problèmes et ambiguïtés provoqués dans un cours de langue lors du contact des langues, tels que les incompréhensions, les malentendus, le refus de l'autre, etc. C'est pourquoi, l'apprenant est amené d'une manière



ou d'une autre à changer sa vision du monde, son intérêt et ses objectifs face aux autres langues pour pouvoir surmonter l'obstacle pédagogique. En d'autres termes, l'apprenant est amené à considérer les faits culturels tels qu'ils sont, à découvrir la culture de l'autre qui se représente sous formes de manières de penser et d'agir exprimées dans leur savoirs, savoir-faire et savoir-être. C'est à ce moment- là que commence une nouvelle conscience de soi, et une ouverture sur l'autre.

Dans ce sens, COLIN L., MULLER, B., (1996) écrivent :

*« [...] les individus engagés dans un processus d'interaction plurilingue sont confrontés à l'ensemble des problèmes que pose la communication interculturelle, tant au niveau existentiel que rationnel. Chaque langue véhiculant un implicite culturel qui lui est propre, la traduction pourra servir de dispositif qui en permette l'explication, la dés implications ayant ainsi une analogie plus ou moins lointaine avec la psychanalyse (une glossanalyse pour ainsi dire) ».*<sup>44</sup>

La compétence interculturelle renvoie à la capacité du locuteur à saisir, à comprendre, à expliquer et à investir positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée. Une telle compétence n'implique pas une simple connaissance descriptive des faits culturels ou des faits de civilisation, mais une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions linguistique, sociologique, et culturelle.

Il est bien évident que c'est inutile de séparer la langue de sa culture, la langue et la culture sont dans une relation étroite, car à chaque élément linguistique renvoie un élément culturel. La langue et la culture doivent, nous pensons, être enseignées simultanément. Pour cette raison il est nécessaire de maîtriser des règles et des formes culturelles, et aussi des règles et des valeurs socioculturelles.

Faire une démarche réussie d'enseignement/ apprentissage des langues, c'est donc permettre à l'apprenant l'occasion et les outils pour s'ouvrir sur la culture des

---

<sup>44</sup> - COLIN L., MULLER, B., (1996), cité par M. KORICHI, « La mise en place d'une compétence interculturelle dans les pratiques enseignantes/apprenantes et son effet sur l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de FLE en Algérie », 2016, In <http://revues.univ-biskra.dz/index.php/fil/article/view/1957>. Consulté le 10/08/2021.

autres (comprendre soi, et comprendre les autres et les identifier). Enseigner l'interculturel en classe de langue en Algérie (la classe de FLE) invite à faire un usage approprié du français et de la culture française.

### **8. Compétence interculturelle et autonomie d'apprentissage**

A vrai dire, une langue étrangère est, plus ou moins, facile à acquérir, à comprendre et à enseigner, mais quand il s'agit de la culture étrangère qui est un phénomène plus étendu et complexe, la capacité à communiquer exige que l'élève ait un intérêt culturel plus éveillé que l'intérêt linguistique. Ces exigences demandent beaucoup de réflexion surtout de la part de l'enseignant. Ce dernier doit sélectionner les contenus culturels à faire enseigner à ses apprenants, et doit aussi susciter leur motivation pour un tel apprentissage.

L'apprentissage des langues en l'occurrence les langues étrangères, est une activité d'ordre cognitif de traitement de connaissances, de données et de formation d'hypothèses de sens. Les stratégies d'apprentissage n'ont de sens qu'en référence à une conception "ouverte" de l'apprentissage (comme activité mentale constructive de l'individu apprenant) et à un positionnement de l'apprenant comme acteur. Acquérir des capacités personnelles dans le processus d'apprentissage, c'est construire des stratégies utiles qui conduisent à des transferts positifs de la langue maternelle à la langue étrangère.

Les apprenants à faible tolérance à l'ambiguïté ont par exemple tendance à résister aux interférences linguistiques susceptibles d'introduire des confusions dans la langue cible. Généralement, l'apprenant de niveau faible ou moyen fait référence à sa L1 (langue maternelle) dans l'étude de L2 (langue étrangère), de manière assimilatrice ou établit au contraire une frontière stricte entre L1 et L2. De ce fait, des attitudes comme l'ethnocentrisme, l'attachement à sa communauté, sont également vues comme des facteurs de résistance à certaines interférences.

Pour dépasser ces attitudes, considérées comme véritables obstacles d'apprentissage, l'apprenant est censé conjuguer ses efforts et exercer ces potentiels en vue de construire sa propre étiquette d' « autonomie d'apprentissage ».

A ce sujet, HOLEC 1979 définit l'autonomie d'apprentissage ainsi :

*« La capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Or, cette capacité peut rarement s'acquérir de manière naturelle mais plus souvent de manière formelle. Prendre en charge son apprentissage c'est, assumer la responsabilité de différentes décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage ; la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite et l'évaluation de l'acquisition réalisée (...) L'apprenant doit "apprendre à apprendre", l'autonomie est une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, soit celle de l'apprentissage ».*<sup>45</sup>

Acquérir une telle capacité et/ ou compétence de gérer son apprentissage dans le temps, et d'évaluer ses acquis, cela veut dire que l'apprenant est autonome. La capacité d'apprendre est constituée de savoirs (ensemble de connaissances internalisées sur les pratiques langagières et communicatives), et des savoir-faire (la mise en œuvre des savoirs sur ce qu'est une compétence langagière et communicative).

Dans une situation d'autonomie d'apprentissage, l'apprenant utilise des stratégies individuelles aboutissant à un changement personnel par rapport à la conscience de son mode d'auto-apprentissage. L'apprenant détermine ses objectifs, définit les contenus, conçoit les techniques, assure la progression et la cohérence, et réalise son auto-évaluation. L'apprenant utilise donc une réflexion critique par rapport au contexte d'apprentissage. Il doit clarifier, raffiner et élargir sa conception de la langue et à ce que l'apprentissage de celle-ci entraîne (construire un sens à l'apprentissage).

## **9. Programme d'enseignement du FLE au Secondaire**

---

<sup>45</sup> - HOLEC H, (1979 :3), cité par : LISE DUQUETTE, Delphine Renié, « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. Revue ELA (Études de linguistique appliquée), KLINCKSIECK, 1998, Hypermédia et apprentissage des langues, pp.237-246, edutice-00000233. In : HAL Id: <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000233>.

Un programme d'enseignement représente un ensemble d'éléments formant une progression cohérente, organisée, et finalisée. Il est établi et conçu à l'avance par les instances compétentes (pédagogues, didacticiens, inspecteurs des matières, enseignants, directeurs au Ministère de l'éducation). Le programme d'enseignement vise donc l'organisation d'un parcours d'apprentissage, et permet de faire le point sur la thématique d'un enseignement dont les résultats seront, par la suite évalués suivant des modalités d'évaluation et/ ou des contrôles de connaissances (devoirs à domicile, devoirs surveillés, examens mensuels, examens de passage d'un niveau à un autre, examen final...).

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence le FLE en secondaire, le programme est un plan d'action recouvrant les finalités du système éducatif, et il remplit une double fonction: il est auxiliaire pédagogique, et le résultat de décisions relatives au projet général de la formation en secondaire. Le programme d'enseignement fournit donc, une liste ordonnée des différents paramètres à suivre (thèmes choisis, projets pédagogiques à explorer, les tâches, les activités, des instructions, les méthodes à adapter...). De tel programme est aussi limité dans le temps (il doit être réalisé et mené à terme à la fin du parcours d'apprentissage).

En réalité, le programme d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence celui du FLE vient s'interroger sur les finalités de tout le système éducatif, et définit par là même, les rôles des principaux acteurs du métier de l'enseignement (administrations pédagogiques, enseignants, apprenants) et les tâches qui leur sont assignées.

Cela va de soi de dire que, le système éducatif algérien tient à remplir certaines missions relatives à l'éducation et à l'apprentissage, et relatives aussi à la formation à la citoyenneté et à la sociabilité de l'individu- apprenant, et à son développement intellectuel, social et culturel. Le manuel scolaire, quant à lui, vient traduire l'ensemble des textes législatifs, et lois d'orientation en vigueur. Le manuel s'inspire donc du programme pour établir des contenus d'apprentissage selon des objectifs

définis, et réalisables en termes de compétences observables et mesurables tout au long du parcours de la formation.

Dans l'avant-propos du Livre de français de première année secondaire, nous lisons ceci :

*« Il (le manuel) favorisera votre apprentissage de la langue par des activités d'expression orale et écrite dans le cadre de projets didactiques. (...) la démarche proposée vous dotera de savoir-faire qui vous permettront de réaliser les projets pédagogiques choisis par votre classe. Elle vous dotera également d'attitudes positives qui vous rendront graduellement autonome dans votre travail. Ainsi serez-vous appelé(e) de plus en plus de découvrir seul(e) le sens des textes, à vous questionner sur les ressources à mobiliser pour effectuer telle ou telle tâche. Vous devrez, selon les cas, travailler seul(e), avec un(e) camarade, en petit groupe ou avec l'ensemble de la classe. ».*<sup>46</sup>

Nous comprenons que l'apprentissage et/ ou la maîtrise du français devra être au service de la formation d'individus responsables, capables à se prononcer sur les grandes problématiques qui font le monde et à émettre des réflexions aux événements qui surgissent.

Ces capacités seront opérationnelles si l'on considère que l'enseignement/apprentissage du FLE proclame se centrer sur l'apprenant et à l'amener à être autonome. C'est la raison pour laquelle ce programme s'inscrit largement dans l'approche par les compétences qui vise une bonne insertion dans le monde socioprofessionnel. Ce programme est aussi inscrit dans une perspective actionnelle et fonctionnelle qui ne se limitant pas uniquement à la formation intellectuelle de l'apprenant, mais la dépassant pour une ouverture sur le monde socioculturel et professionnel. C'est pour cela, il s'articule, dans son cadre théorique, sur la linguistique de l'énonciation, l'approche communicative, et le cognitivisme, et se voit aussi partager les grands paradigmes de la pédagogie interculturelle.

Le programme s'étalera jusqu'à définir le profil d'entrée et le profil de sortie à l'issue de l'enseignement en 1<sup>ère</sup> année secondaire, en mettant en lumière les diffé-

---

<sup>46</sup> - Livre de français de première année secondaire (les auteurs), Ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S, Alger, 2017- 2018, p.2.

rentes compétences à acquérir et/ ou à maîtriser dans les différentes activités et situations/problèmes que l'apprenant rencontrerait dans sa vie. En classe de langue, le programme qu'on propose aux élèves de 1<sup>ère</sup> A.S est un produit, une mise en forme concrète des objectifs ou finalités générales de l'enseignement. Sa mise en œuvre passe par établir des activités d'apprentissage, opérer des méthodes/ démarches, et organiser des modalités d'évaluation.

Pour mieux comprendre l'élaboration des différentes séquences d'apprentissage dans un projet didactique en classe de 1<sup>ère</sup> AS, nous avons pris une illustration des différentes activités à traiter dans le projet didactique global intitulé «Exposer pour donner des informations sur divers sujets / projet 1 Textes de vulgarisation scientifique ».

### **10. Progression annuelle du programme de français. Année 2017/ 2018**

**Niveau :** 1AS Tronc commun Sciences.

**Compétence à installer :** Comprendre et interpréter des messages écrits et oraux en vue de les restituer sous forme de plan ou de résumé.

**Projet 01:** Exposer pour donner des informations sur divers sujets (Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée) à l'occasion d'une journée nationale, mondiale ou internationale.

**Objet d'étude 01 :** Textes de vulgarisation scientifique.

**Séquence 02 :** Lire et comprendre des textes explicatifs pour les restituer sous forme de résumés.

Compétences disciplinaires	Capacités	Objectifs Types d'activités	contenus	Volume horaire prévu	Régulation Remédiation
<b>Compréhension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Savoir se positionner en tant qu'auditeur</li> <li>➤ Anticiper le sens d'un message.</li> <li>➤ Retrouver les différents niveaux d'organisation</li> <li>➤ Elaborer des significations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Etudier le système énonciatif pour saisir la dimension objective du discours.</li> <li>▪ Repérer des énoncés explicatifs dans un discours oral</li> <li>▪ La cohésion par les substituts.</li> <li>▪ Identifier les procédés explicatifs.</li> <li>▪ Identifier la valeur explicative de la relative</li> <li>▪ Identifier les procédés d'objectivation</li> </ul>	Un support sonore ou audiovisuel	1 heure	
<b>Production de l'oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Planifier et organiser ses propos</li> <li>➤ Utiliser les ressources de la langue de façon appropriée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Présenter un exposé oral en situation de monologue.</li> <li>▪ Annoncer le thème de son exposé et son intention.</li> <li>▪ Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication.</li> <li>▪ Reformulation du propos dans un but d'explication</li> <li>▪ Propos adapté au niveau de l'auditoire.</li> </ul>	Support iconique Schéma / photos .	1 heure	

<p>Compréhension de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Retrouver les différents niveaux d'organisation</li> <li>➤ Elaborer des significations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lire pour dégager le plan.</li> <li>▪ Lire pour résumer l'information essentielle</li> <li>▪ Identifier les procédés d'objectivation</li> <li>▪ Etudier les procédés explicatifs</li> <li>▪ Repérer des mots clés dans le texte</li> <li>▪ Analyser les informations pour dégager l'essentiel de l'accessoire.</li> <li>▪ Etudier l'organisation discursive basée sur :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ des enchaînements logiques (ainsi, donc, cependant, mais, alors)</li> <li>○ des procédés d'énumération (nombres, adverbes, groupes prépositionnels)</li> <li>○ l'emploi de tournures impersonnelles.</li> </ul> </li> <li>▪ <b><u>Points de langue à insérer :</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Les marques de l'objectivité</li> <li>-La passivation</li> <li>-La relative explicative</li> </ul> </li> </ul>	<p>Support 1 : Page 40</p> <p>Support 2 : Page 34</p>	<p>4 à 5 heures</p>	
-------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------	---------------------	--



<b>Production de l'écrit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Organiser sa production</li> <li>➤ Utiliser la langue de façon appropriée</li> <li>➤ Réviser son écrit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réécrire un texte pour en vulgariser les informations en fonction du destinataire</li> <li>- Exploiter une prise de notes pour restituer l'information</li> <li>- Réduire un texte par contraction ou par résumé</li> <li>- Elaborer un texte explicatif en respectant le thème choisi</li> <li>-Elaboration collective d'une grille d'autoévaluation et reprise des caractéristiques du type d'écrit.</li> <li>-Autoévaluation et réécriture de la rédaction initiale.</li> <li>Co-évaluation et amélioration d'un devoir d'élève.</li> </ul>	Produ ction d'un élève	3 heures	
	<p><b>La technique d'expression :</b> La prise de notes à partir de l'oral ou de l'écrit / Le Résumé</p> <p><b>Le fait poétique :</b> sensibiliser les apprenants à l'aspect esthétique de la langue et aux images du discours à partir des supports (chansons, dictons, poèmes, images, B.D., calligrammes)</p> <p><b>Evaluation formative</b> à prendre en charge tout au long de la séquence.</p> <p><b>Evaluation sommative</b></p> <p><b>Finalisation et socialisation du projet.</b></p>				

Travail réalisé par le collectif des enseignants de français de la ville de Tamanrasset.

Dans les cours de FLE, le choix des contenus en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être se fait par l'étude détaillée des projets et/ ou unités didactiques qui comporte :

- une analyse thématique et architecturale du texte support (par exemple, texte narratif, texte descriptif,...).
- une étude de lexique thématique et relationnel (vocabulaire en relation avec le thème et le type du texte étudié).
- le fonctionnement de la langue (aborder des points de grammaire, de conjugaison,...).
- l'entraînement à l'écrit (mise en ordre logique et /ou chronologique d'un texte), production écrite (rédaction d'un modèle de texte suivant des consignes).
- un résumé de texte suivant les techniques de résumé.

Ces derniers temps, l'enseignement/apprentissage du FLE (en l'occurrence dans les classes de Secondaire) connaît une amélioration et une rénovation considérable sur le plan des finalités, des objectifs d'apprentissage, et des démarches didactiques à mettre en œuvre dans les pratiques de classe. Cela est largement clarifié dans les textes officiels de l'enseignement secondaire :

*« Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication, etc.) ».*<sup>47</sup>

Dans l'actuel contexte de la mondialisation, des échanges internationaux, des relations de coopération entre les différents pays, le renouvellement de la mission éducative est considéré comme le point d'appui d'un enseignement/apprentissage du FLE qui lie l'aspect linguistique à l'aspect culturel à travers une trame variées de supports pédagogiques à exploiter en classe de langue (textes littéraires, documents multimédia, documents authentiques, etc.).

---

<sup>47</sup> - Direction de l'Enseignement Secondaire, Commission Nationale des Programmes, *Français 1<sup>ère</sup> année secondaire*, ONPS, Alger, 2006, p. 2.

Le projet pédagogique exploité en classe de langue à travers différentes activités d'apprentissage permettra de clarifier la stratégie didactique globale à suivre lors du processus d'apprentissage, et ce en vue d'atteindre les objectifs consignés dans le programme d'enseignement en vigueur dans un temps donné et avec les ressources disponibles.

Nous citons les 4 compétences d'apprentissage de base :

- 1- Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ;
- 2- Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs ;
- 3- Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;
- 4- Produire un texte en relation avec les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et aux objectifs visés.

Pour chacune des compétences de base, des capacités et des objectifs d'apprentissage sont assignés et le manuel scolaire aura le soin de développer à travers les différentes séquences d'apprentissage qu'il aura à présenter en progression. Le programme d'enseignement présentera les grands paramètres auxquels les contenus feront preuve de réalisation légitime. Les contenus sont présentés dans un tableau synoptique (répartition annuelle du programme) qui résume l'ensemble et qui sert de repère et de progression pour les enseignants en vue d'établir un plan de travail cohérent et bien réparti sur l'année scolaire.

En somme, le programme d'enseignement/ apprentissage du FLE pour les classes de 1<sup>ère</sup> année secondaire tel qu'élaboré, se veut riche et ambitieux, en termes de variétés de thèmes, et de scientificité (de la vulgarisation scientifique jusqu'à relater un événement fictif (la nouvelle), en passant par, l'interview, l'argumentation, et le fait divers.

## 11. Programme d'enseignement et manuel scolaire

Tout enseignant de langue, y compris celui du FLE s'appuie pour faire son travail d'enseignement sur un outil qui joue un rôle primordial : le manuel scolaire ou sur des photocopies de textes choisis provenant de diverses sources. Le cours de langue étrangère s'articule forcément sur le manuel d'enseignement pour atteindre les objectifs visés. Le Manuel qui répond au programme d'enseignement en vigueur est, pour l'enseignant du FLE, le principal outil qui contient le savoir à enseigner qu'il met en jeu dans sa classe de langue.

Le rôle du Manuel scolaire d'enseignement du FLE pour les classes de 1<sup>ère</sup> année secondaire est de mettre en place des techniques qui vont faciliter l'apprentissage et la compréhension de la matière enseignée (le français) chez les apprenants (élèves de 1<sup>ère</sup> année). Ce Manuel de FLE que nous allons mettre en lumière pour une étude descriptive du contenu culturel dans la partie pratique, regroupe en fait, des projets pédagogiques où on y propose plusieurs activités d'apprentissage. L'ordre et la progression dans les activités choisies doivent être liés à la complexité des concepts langagiers (exemple : conjugaison du verbe être puis faire la transformation passive) ou communicationnels (par exemple : savoir interroger puis entamer une conversation) à acquérir dans un cours de langue.

A propos du Manuel scolaire, son rôle, son utilité dans la formation des apprenants, et son contenu pour l'apprentissage et l'enseignement d'une langue, Claude SPRINGER (1996) souligne :

*« Les manuels scolaires réalisent pour l'enseignant toutes les opérations et décisions préparatoires et planificatrices de l'amont de la formation. Ils traduisent les directives officielles définies dans les " instruction et programmes " et tiennent compte de certains principes pédagogiques. Ils fournissent, en quelque sorte, un ensemble pédagogique comprenant les objectifs, les contenus, les démarches pédagogiques et les activités des élèves ».*<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> - SPRINGER Claude(1996), La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes, Ophrys, Coll. Autoformation et Enseignement Multimédia, p. 69.

Le manuel scolaire constitue aussi, un véritable matériel didactique adapté, et choisi en fonction d'un public- apprenants déterminé, et dont le niveau a été testé et diagnostiqué à l'avance par les autorités compétentes (inspecteurs d'enseignements, pédagogues, praticiens de l'enseignement, etc.). il s'agit de tester le niveau des apprenants débutants, moyens, avancés...). Le manuel tient donc compte des rythmes d'acquisition ou d'apprentissage, de l'enchaînement et la progression des activités d'apprentissage, les choix méthodologiques...etc.

Dans ce sens, H.BESSE (1995) écrit :

*« L'outil bien en main, reste à discerner les usages qu'on peut en faire, effectivement, dans les classes : l'efficacité d'un exercice dépend souvent moins de lui-même, de sa place dans le manuel, ou encore de la manière dont il est conduit que du moment (...) où il est introduit, et ce moment dépend, bien entendu, des élèves mais aussi de l'ensemble des circonstances dans lesquelles ils sont pris. ».*<sup>49</sup>

Développer un apprentissage chargé de sens et/ ou signifiant ne peut se réaliser donc que en dépendance de la fonction de la personne visé (l'apprenant qui apprend). Cela veut dire aider, motiver et responsabiliser l'apprenant à son propre apprentissage et sa formation en lui permettant de découvrir plusieurs dimensions linguistiques et culturelles, et lui fournir les moyens intellectuels tout au long de son parcours de scolarisation.

En réalité, le manuel scolaire vient concrétiser les paramètres théoriques préconisés par le programme d'enseignement officiel. C'est un ensemble structuré qui intègre tous les apprentissages dûment répartis dans des projets pédagogiques. Dans le cas où un projet pédagogique ne répond pas aux besoins spécifiques des élèves, ces derniers peuvent, après concertation avec leur enseignant, opérer d'autres choix de projet pédagogiques à concrétiser, en fonction de leur environnement socio culturel et du cadre économique spécifique à leur région géographique.

Nous décrivons ainsi les projets pédagogiques répartis dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année secondaire.

---

<sup>49</sup> - BESSE, H. (1995) : «Méthodes, méthodologie, pédagogie. Petit dictionnaire des méthodes », Le français dans le monde n° 282, PP. 106- 107.

# Sommaire

**Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.**

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
1 - Exposer pour donner des informations sur divers sujets.	<b>La vulgarisation scientifique (p. 5 à 66).</b> <i>La communication, l'environnement, la ville</i>	Séq 1 : Contracter des textes (p. 5 à 25). Séq 2 : Résumer à partir d'un plan détaillé (p. 26 à 42). Séq 3 : Résumer en fonction d'une intention de communication (p. 43 à 59).	<b>La prise de notes</b> <b>Le plan</b> <b>Le résumé</b>
2 - Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.	<b>L'interview (p. 67 à 96).</b> <i>Les métiers</i>	Séq 1 : Questionner de façon pertinente (p. 67 à 81). Séq 2 : Rédiger une lettre personnelle (p. 82 à 91).	<b>Le questionnaire</b> <b>L'exposé oral</b> <b>La lettre personnelle</b>

**Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.**

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
3 - Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	<b>Le discours argumentatif (p. 97 à 120).</b> <i>Les loisirs</i>	Séq 1 : Organiser son argumentation (p. 97 à 108). Séq 2 : S'impliquer dans son discours (p. 109 à 117).	<b>Les plans du discours argumentatif.</b> <b>Le résumé.</b> <b>La lettre administrative.</b>

**Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.**

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
4 - Relater un événement en relation avec son vécu	<b>Le fait divers (p. 121 à 150).</b> <i>La sécurité, les transports.</i>	Séq 1 : Relater objectivement un événement (p. 121 à 133). Séq 2 : S'impliquer dans la relation d'événements (p. 134 à 143).	<b>Le résumé.</b>
5 - Relater un événement fictif.	<b>La nouvelle (p. 151 à 192).</b> <i>L'homme et la mer.</i>	Séq 1 : Organiser le récit chronologiquement (p. 151 à 165). Séq 2 : Déterminer des forces agissantes (p. 166 à 170). Séq 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des "dires" (p. 171 à 188).	<b>La fiche de lecture.</b> <b>L'essai.</b>

3

Figure 1. <sup>50</sup>

<sup>50</sup> - Livre de français de première année secondaire, ONPS, Alger, 2017-2018, (les auteurs), p. 3.

La mise en œuvre des projets pédagogiques passe par la configuration d'un calendrier dit « répartition annuelle », qui se réalise suivant des étapes : étape de conception, étape de réalisation et étape d'évaluation. Pour ce faire, la répartition des élèves en groupes est indispensable dans la mesure où elle leur permettra d'être autonomes dans la réalisation de leurs tâches, et leur permettra de confronter leurs travaux pour en sélectionner les travaux les plus convenables (l'enseignant est censé établir une grille d'évaluation critériée afin de cerner les déficiences ou les lacunes et d'y remédier).

## **12. Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères**

Les objectifs généraux de l'enseignement secondaire du FLE en Algérie sont définis au niveau national par un ensemble de mesures prises par le Ministère de l'Education Nationale et traduit par les pratiques enseignantes par le biais des moyens accordés et les méthodes adaptées pour atteindre ces objectifs, ainsi que des critères de contrôles et d'évaluations programmés par chaque institution scolaire (devoirs à domicile, devoirs surveillés, interrogation surveillées, composition, temps accordés, etc.) pour évaluer le projet didactique pendant son déroulement et à son terme.

Ces objectifs sont présentés, bien entendu, à la lumière des finalités générales de l'enseignement secondaire qui devraient répondre aux exigences de trois facteurs (les nécessités propres de l'institution scolaire, celles liées aux caractéristiques de la discipline enseignée ' sciences de la nature et de la vie, sciences exactes, gestion et comptabilité, sciences humaines, etc...), et l'ensemble des besoins exprimés par la société dans laquelle s'insère l'école). De ce fait, ces trois facteurs doivent tenir compte des rapports qu'entretiennent le système scolaire et le monde du travail, du type de savoir mis en valeur et les attentes particulières de la société. Il s'agit donc d'un ensemble de buts généraux et externes<sup>51</sup> pour lesquels les spécialistes – experts décident d'élaborer, d'organiser, et de suivre un enseignement de langue (ici la langue fran-

---

<sup>51</sup>- Objectifs externes (objectifs qui concernent le cadre social), c'est donc par rapport à la classe où il y aurait question des objectifs internes.

çaise dans l'enseignement secondaire), aussi des objectifs spécifiques et de ses modalités de réalisation dans les classes de langue.

Les objectifs de l'enseignement / apprentissage de langues étrangère, y compris ceux du FLE dans le système scolaire algérien, sont définis en objectifs linguistiques, objectifs communicatifs et objectifs culturels. De même, il faut bien noter que "finalités" et "objectifs" sont conçus dans un rapport d'inclusion, c'est-à-dire les finalités englobent plusieurs objectifs (opérationnels, spécifiques,... etc.).

Dans la mise en œuvre du programme d'enseignement en classe de FLE, et pendant les différentes activités pédagogiques, il est utile de s'intéresser aux véritables problématiques de l'enseignement / apprentissage, telles : la situation scolaire actuelle, le nombre d'heures consacrées à la langue étrangère, le nombre d'apprenants qui participent au cours, le manque de motivation de certains, le nombre d'apprenants n'ont pas eu la moyenne lors de l'évaluation, etc.

### **12.1. Objectifs langagiers**

Dans une classe de langue (1<sup>ère</sup>A.S), l'apprentissage d'une langue étrangère, y compris celui du FLE, ne se déroule pas, bien entendu, comme si l'apprenant était une page vierge de toute connaissance, mais il se développe à partir de l'expérience langagière de la première langue, c'est-à-dire, l'élève devra construire un nouveau système langagier qui entraîne un réajustement cognitif et social à la base de l'ancien système langagier acquis. Cette construction réajustée de la langue étrangère relevé le plus souvent d'un apprentissage guidée et selon une progression déterminée (par exemple, du simple au complexe, du concret à l'abstrait, etc...).

La mise en pratique des stratégies de progression dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère passe par l'élaboration et la programmation d'activités de classe en rapport avec les objectifs envisagés.

Parmi ces objectifs linguistiques, nous pouvons noter :

- Comprendre les composantes de la situation de communication (qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?) en utilisant un support écrit, pour mieux s'en servir plus tard dans des productions orales ;



- Diverses activités de compréhension basées essentiellement sur des Q.C.M, des grilles de synthèse à compléter, des activités de repérage, de balayage, de formulations d'hypothèses, de remise en ordre des énoncés ou des paragraphes d'un texte.
- Des activités de grammaire, de conjugaison et de vocabulaire en relation avec l'unité didactique en cours, (par exemple, transformer à la voix passive, conjuguer des verbes au passé composé, utiliser des substituts grammaticaux et lexicaux, etc....).
- Produire (en oral ou en écrit) de courts énoncés ou textes traitant divers thèmes (par exemple, rédiger une lettre pour présenter ses félicitations à un (e) ami (e), raconter où on a passé les vacances d'hiver, etc....).

Ce qui reste à dire, c'est que toutes ces activités nécessitent un minimum de savoir langagier, autrement dit une compétence linguistique, (par exemple, l'élève ne peut pas rédiger un fait divers cohérent et cohésif, s'il ne maîtrise pas le passé composé et certains articulateurs logiques, et on ne peut pas raconter, par écrit, si on ne maîtrise pas le passé simple, etc....).

Pour atteindre ces objectifs linguistiques, le programme d'enseignement est élaboré selon une méthodologie qui cible essentiellement l'acquisition d'un savoir-faire s'inscrivant dans une démarche de développement des compétences linguistiques et communicatives par la pratique et par l'étude systématique du fonctionnement de la langue cible dans le contexte socioculturel particulier de la classe. La compétence linguistique et/ ou langagière des apprenants est approfondie et renforcée par un enseignement intégré des structures fondamentales de la langue, de la grammaire, de la syntaxe, et du vocabulaire. La démarche ou l'approche préconisée pour l'enseignement de la compétence linguistique est appliquée pour permettre théoriquement à l'apprenant de réinvestir ces connaissances sur le plan linguistique et discursif dans des situations de communication.

En résumé, l'objectif principal de l'apprentissage est l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère. Dans les différentes activités d'apprentissage, l'enseignant est censé travailler les différentes composantes de cette

compétence. Ce sont les compétences : linguistique, sociolinguistique, discursive, référentielle et stratégique. Aussi, faire travailler sur la conception des documents comme support d'enseignement afin d'intégrer plusieurs niveaux d'analyse, et de mettre en rapport les caractéristiques socio-économiques d'une conversation ou d'un texte donné. Les productions linguistiques et les stratégies de communication doivent également être utilisées (liaison sens et mots, construction de modèles de phrases ou d'énoncés, compléter un court paragraphe narratif, savoir distinguer l'emploi du temps de la narration le passé simple, et le temps de la description l'imparfait, compléter un dialogue, etc.).

### 12.2. Objectifs de communication

Il est clair que les objectifs à atteindre dans un cours de français langue étrangère ne se réalisent pas en indépendance d'une communication qui devrait être établie entre les partenaires du contrat (enseignant et apprenant), et leur mise en pratique devra, naturellement, passer par la pratique de la parole orale et écrite: orale (par exemple, inventer des conversations authentiques entre les membres du groupe – classe, maîtriser les techniques de questionner ou de répondre, manières de se présenter, d'approuver, d'informer, d'accepter ou refuser, de convaincre,...etc.) et écrite qui prend souvent comme point de départ des consignes (par exemple, écrivez une lettre, répondez à une invitation,...).

Si l'on considère que l'objet à enseigner en classe n'est pas n'importe quelle matière mais, une langue étrangère, c'est-à-dire, un moyen de communication, le professeur de langue est en mesure de transmettre une matière qui se constitue dans l'immédiateté didactique, et non pas un ensemble de connaissances finis. Dans de telle situation, l'enseignant de langue est censé générer la communication qui se traduit par un certain nombre d' « actes de parole »<sup>52</sup> effectués entre lui et ses apprenants, ou entre les apprenants eux-mêmes.

---

<sup>52</sup>- Les actes de parole sont définies comme un ensemble de conventions communicatives par lesquelles l'enseignant assure un rôle de directeur des échanges, et fait la gestion de la parole émise par ses élèves, et il décide du thème du cours, et il juge et/ ou évalue les productions langagières du groupe-classe.

Le déroulement de ces échanges communicatifs dans un cours de langue étrangère, en l'occurrence un cours de FLE, se fait souvent selon le mode de sollicitation et/ ou questionnement (par exemple, demander à un apprenant son nom et son prénom, à un autre où il habite, au troisième de répéter une question, au quatrième de répondre à un camarade de groupe, etc...). L'enseignement / apprentissage du français en Algérie se fonde donc sur l'objectif communicationnel où les apprenants sont censés acquérir un moyen de communication dont il est important de connaître le fonctionnement des situations de communication, et de maîtriser leur usages.

Avec la communication en langue étrangère, on vise essentiellement l'acquisition d'un savoir-faire immédiat, compatible avec les propres besoins des apprenants, avec leur capital du temps et leur rythme d'apprentissage (il s'agit surtout pour certains apprenants issus des familles immigrantes en Europe, ou certains professionnels), et on vise aussi l'acquisition d'une compétence communicative dans cette langue étrangère.

Enseigner la langue dans sa dimension sociale par le biais des documents dits authentiques, des dialogues ou des textes choisis permettrait aux personnages en scène (apprenants) d'utiliser de différents registres de langue avec des rôles sociaux très différents (l'usage des jeux de rôles). Dans ce cas là, l'enseignement de la grammaire et de la syntaxe est implicite.

Pour ce qui est des objectifs communicatifs de l'apprentissage d'une langue étrangère, M. FLEMING dans (Langues dans/ pour l'éducation 2010) note :

*« (...) l'acquisition des langues étrangères est souvent conçue en des termes plus fonctionnels (dans la mesure où, traditionnellement, l'on estime que celle-ci est moins profondément transformationnelle puisqu'elle n'est axée que sur la communication, et non sur le développement personnel et social). (...) l'apprentissage de la première langue permettrait aux élèves de se construire en tant qu'êtres humains, tandis que celui des langues étrangères reviendrait à acquérir la capacité de faire ce que l'on sait déjà faire dans sa première langue. L'acquisition de la première langue s'inscrirait donc dans un processus plus naturel, plus organique, tandis que celui des*

*langues étrangères demanderait davantage d'application cognitive et d'expertise technique. ».*<sup>53</sup>

Dans la classe, la langue étrangère est utilisée préférentiellement pour renforcer la communication, mais parfois, il est possible de se servir de la langue maternelle. Pour certaines activités de classe qui privilégient la communication, nous citons :

- Des activités impliquant une tâche à effectuer à partir des documents visuels et écrits ;
- Des activités de simulation et de jeux de rôles. Les premières constituent des répétitions de la réalité, fabriquées à partir de situations de communication contextualisées (à la poste, à la banque, dans les boulevards, dans les grands marchés, à la boulangerie, chez une amie, etc.). Pour les jeux de rôle, ils ont une dimension plus ou moins théâtrale ayant besoin d'un caractère défini au préalable par les apprenants ;
- On utilise également des jeux avec des objectifs lexicaux, grammaticaux et communicatifs, en soulignant notamment le plaisir de l'étudiant de jouer avec la langue et d'exercer ses capacités d'expression orale.

### **12.3. Objectifs culturels et interculturels**

Il est bien clair que pour apprendre une langue étrangère, la maîtrise ou la compétence linguistique ne suffit pas, mais il faut avoir ou acquérir une compétence culturelle, et même une compétence interculturelle. Par compétence culturelle, il faut entendre la maîtrise des règles socioculturelles de l'usage de la langue qui constitue l'objet de l'apprentissage.

Actuellement, la nouvelle perspective d'enseignement du FLE en contexte algérien, on assiste à des démarches didactiques centrées sur le sujet apprenant, des démarches soucieuses d'efficacité qui tendent à produire une véritable passerelle entre diverses cultures présentes au sein de la classe, et à installer chez l'apprenant une compétence

---

<sup>53</sup> - FLEMING Mike, « Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues », EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE (LANGUES DANS/POUR L'ÉDUCATION), Conseil de l'Europe, Strasbourg, Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010, p.4, In : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr), Consultée le 15/10/2021.

dite interculturelle. De telle perspective d'enseignement est explicitée dans les grands axes des objectifs de l'enseignement secondaire :

*« L'acquisition d'une langue étrangère ne peut se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité. ».*<sup>54</sup>

Le cours de langue constitue un moment intéressant qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres visions des choses et du monde, d'autres valeurs, d'autres coutumes, d'autres modes de vie, etc. le cours de langue constitue l'entrée à une nouvelle culture qui est différente de sa culture d'origine. Dans ce cas- là, l'apprenant apprendra progressivement la signification de l'altérité, de la réciprocité, du partage, et s'éloignera petit à petit des stéréotypes négatifs.

De ce fait, l'apprentissage des langues étrangères devrait être conçu non seulement selon des objectifs strictement fonctionnels (objectifs associés à l'acquisition de connaissances et de capacités langagières), mais aussi selon des objectifs culturels et interculturels.

*« (...) cet apprentissage permet notamment la construction de l'identité à travers la compréhension interculturelle, ce qui est très important. Pour reconnaître la similitude des objectifs, il est nécessaire de considérer l'acquisition de compétences interculturelles comme une question profondément morale, et fondamentale pour la croissance et le développement personnels – et non comme un processus consistant simplement à apprendre quelque chose sur un autre pays, à un niveau superficiel. Elle doit également être conçue comme étant intrinsèquement reliée à l'apprentissage des langues, et pas simplement comme une composante additionnelle dans le curriculum général. Certains aspects clés tels que l'ouverture d'esprit, l'aptitude à « décentrer » ou la volonté d'aller vers les autres relèvent plus d'attributs et de caractéristiques per-*

---

<sup>54</sup> - Direction de l'Enseignement Secondaire, CNP, 2006, Op. Cit. p. 4.

*sonnelles et permettent de dépasser le stade de la « familiarisation à une culture étrangère », qui reste relativement superficiel. ».<sup>55</sup>*

La découverte de l'ensemble de ces paramètres de la culture étrangère (valeurs, modes de vie, perceptions ....), si elle a lieu dans un cours de langue, il faut dire qu'elle est, certes, caractérisée par sa difficulté pour l'apprenant comme pour l'enseignant. Ces derniers sont, en fait, pris dans une dynamique d'acculturation, c'est-à-dire, ils sont partagés entre deux cultures : leur culture d'origine et celle qu'ils sont censés enseigner/ apprendre. L'acquisition d'une compétence interculturelle<sup>56</sup> signifie l'acquisition d'un ensemble de savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Ces éléments se complètent pour contribuer à la formation intellectuelle de l'apprenant, en lui permettant d'être un acteur social conscient de ses actes par la réflexion, l'analyse et par la connaissance de la langue étrangère dans ses dimensions linguistiques et culturelles.

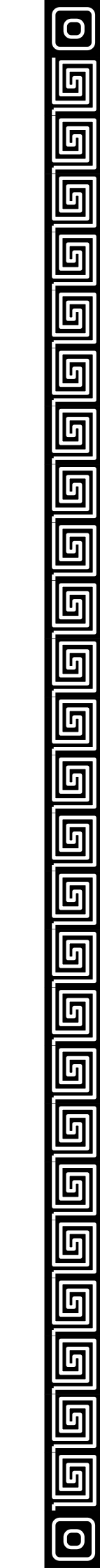
Pour ce qui est des activités d'apprentissage qui visent à développer l'acquisition de la compétence culturelle et interculturelle chez les apprenants, nous pouvons citer des thèmes de culture et civilisation françaises à explorer en classe de langue, tels :

- Un week- end à Paris,
- La fabrication du fromage en Normandie,
- Les Français et le chocolat,
- Les boutiques à Paris,
- Les Français et le voyage,
- Un séjour de formation au CLA de Besançon,
- Une visite virtuelle à l'Opéra de Paris,
- Une visite à la Tour- Eiffel de Paris,
- ...etc.

---

<sup>55</sup> - FLEMING Mike, « Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues », 2010, Op. Cit. p.5.

<sup>56</sup> - La notion de compétence interculturelle sera développée plus loin dans les chapitres qui suivent.



---

**Chapitre 3. Culture et  
apprentissage d'une langue  
étrangère**

Ces dernières années, la dimension culturelle ou " le contenu culturel " est devenue axe centrale pour l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. La culture joue un rôle, plus ou moins, essentiel dans les motivations de l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, on apprend, le français pour des besoins scolaires (cas de l'enseignement secondaire en Algérie par exemple) ou parfois pour des besoins fonctionnels et pratiques, par exemple pour les gestions des affaires bancaires, des services dans le tourisme, ou pour les échanges commerciaux, etc., (là on vise surtout l'apprentissage du français sur objectifs spécifiques FOS), mais aussi pour accéder et/ou apprendre la culture française dans sa forme classique figée dans le domaine de la littérature, ou moins conventionnelle dans la mode ou dans l'agriculture.

Dans son ouvrage édité en 2003, J- M. DEFAYS définit la culture comme :  
*« un ensemble – diffus ou cohérent , selon les cas – de connaissances, de valeurs, de jugements (... ), de représentations, de sentiments de mythes, mais aussi d'attitudes, de comportements, de faits et gestes, d'objet symboliques... que partagent – plus ou moins consciemment, unanimement, selon les cas – les membres d'une même communauté et qui les distinguent d'une autre communauté ».*<sup>57</sup>

## **1. La Culture**

Selon le Dictionnaire le Petit Robert (1988), la culture est définie comme l'ensemble des connaissances acquises par l'individu, et qui permettent de développer le sens critique, le goût, et le jugement. La notion de « culture » renvoie à : connaissance, éducation, formation. Aussi, la culture correspond à l'ensemble des aspects intellectuels et artistiques d'une civilisation donnée, comme par exemple : la culture occidentale qui est associée à la civilisation occidentale, la culture orientale associée à la civilisation orientale, la culture arabo- musulmane associée à la civilisation arabo- musulmane,...etc.

C'est une idée d'acquisition d'un savoir et savoir- faire, qui se distingue de nature par un apprentissage nécessaire et particulier. Il s'agit donc d'un travail de l'individu au sens intellectuel. La culture renvoie aussi à l'ensemble des traits distinctifs, matériels et spirituels, intellectuels et affectifs qui caractérisent les individus

---

<sup>57</sup> - DEFAYS Jean-Marc (2003), Le français langue étrangère et seconde, Ed. Mardaga, P.68.



dans un groupe social. De ce fait, le travail de l'anthropologue et du sociologue s'attachera à l'étude de ces traits distinctifs (modes de vie, manières de saluer, manière de féliciter, manières de manger, ...etc.) en vue de caractériser une société ou un groupe d'individus, et relever par la suite, des spécificités culturelles pour une telle ou telle communauté sociale.

Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) donne une définition composite de la culture. Il souligne la capacité d'opérer des distinctions qui permet de hiérarchiser les cultures et de les décrire. La culture est plurielle car déclinable en une multitude de traits distinctifs. Chaque individu appartient à plusieurs cultures. En classe de langue, l'apprenant a une approche extérieure de la langue et de la culture objets d'étude, il doit passer par un processus plus ou moins complexe (compréhension, de déconstruction et de reconstruction).

En contexte social algérien, certains aspects tels (l'aspect religieux, l'aspect historique) peuvent poser problème quant à l'apprentissage de la culture étrangère (ici culture française). Ces aspects ne sont pas les seuls à empêcher une vraie étude de la culture cible. L'approche mise en pratique, dans la plupart des cas ne dépasse pas le niveau descriptif et comparatif, qui n'est pas négligeable, et reste encore intéressant ; cependant, il faudrait favoriser un enseignement qui facilite l'analyse et l'interprétation qui mènent à la compréhension d'autrui et à une réflexion sur la culture maternelle aussi.

Pour atteindre ces objectifs et mener à bien le processus d'enseignement/ apprentissage de la culture autre, il est nécessaire de réfléchir sur divers aspects théoriques, des éléments essentiels permettant une étude appropriée de l'autre. Parmi ces aspects fondamentaux, on doit mentionner la notion de culture et civilisation, et l'approche interculturelle.

De nouvelles idées, pour élucider les questionnements sur les deux notions culture et civilisation, sont apparues au cours du 20<sup>ème</sup> siècle. Néanmoins, ces idées ne feraient pas référence à la notion de civilisation, mais à celle de culture, puisque l'influence de l'ethnologie anglo-saxonne a poussé l'utilisation de culture au détriment de civilisation. L'emploi de la notion de culture dans l'enseignement de langues

étrangères s'appuie sur un cadre conceptuel soutenu par les sciences sociales, notamment la sociolinguistique et l'anthropologie, auxquelles on a fait appel lors du renouveau de l'enseignement de la culture. Pourtant, son usage n'est pas exempt de polémique, car culture reste confondue avec civilisation.

À ce point, il est pertinent de faire référence à quelques définitions de la notion de culture conçues depuis les années 1960. Parmi ces définitions, on peut citer celle apportée par Raymond Williams (1965), qui construit la notion de culture à partir de trois grandes catégories :

*« Il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord, le domaine de « idéal » de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine ou un processus y conduisant. Ensuite, il y a le domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent dans le détail la pensée et l'expérience humaine. L'analyse de la culture définie ainsi constitue l'activité de la critique. Enfin, il existe une définition « sociale » du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel. ».*<sup>58</sup>

Ces catégories, sur lesquelles R. Williams propose sa notion de culture, à savoir, l'idéal, le documentaire et le social nous mènent à poser quelques questions. Par exemple, quelles seraient ces valeurs universelles qui composent l'idéal ? Sont-elles partagées par toutes les sociétés du monde entier ?

La deuxième catégorie appelée « documentaire » fait référence à la production notamment artistique d'une société, comme des expressions de la pensée et l'expérience d'un groupe social. Cette dernière idée semble intéressante et appropriée, car cette notion les présente, même si elles ne sont pas les seules, comme des manifestations de la pensée et de l'expérience humaine, par conséquent d'un groupe social déterminé, et d'après cette conception, ces productions ne sont pas le résultat de l'inspiration et

---

<sup>58</sup> - Williams, R. cité par BYRAM M, Culture et éducation en langue étrangère, Paris : Hatier/Didier, 1992, P. 111.

la créativité individuelles, et prennent donc la valeur des expressions, en général, détaillées d'une société.

La dernière catégorie est proche du sens anthropologique de culture prôné dans les dernières années. Dans cette conception, il existe des éléments particuliers qui caractérisent les sociétés qui sont, à la fois, déterminées par des unités politiques, démarquées territorialement. Parmi ces éléments, on peut citer ; les images linguistiques, les mœurs, la nourriture et l'habitat, et le mode de vie,...etc. ceux-ci sont définis par le partage et la stratification sociale. C'est d'ailleurs, ces éléments qui établissent la différenciation culturelle et/ ou sociale. Des aspects remarquables déterminent la conception de culture, tels que les traits particuliers d'un groupe social dans une culture définie et qui la différencient des autres appartenant à la même culture. Ces aspects ou traits distinctifs, constituants des différences, sont enracinées entre les divers groupes sociaux, et sont surtout perçues par des observateurs hors cette réalité sociale. L'usage de ces traits distinctifs n'est ni fixe, n'est stable.

A ce point, on commence à donner à la notion de culture un renvoi à un système de croyances, de valeurs, et de significations. Dans ce sens, l'anthropologue W. Goodenough (1964) donne à la notion de culture la définition suivante :

*« La culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. La culture n'est pas un phénomène naturel : elle n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est bien plutôt une façon d'organiser ces éléments. C'est la forme des choses que les gens ont dans la tête, leurs modèles de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux. »*<sup>59</sup>

Pour l'auteur, dans l'étude de la culture, l'intéressant ce n'est pas les comportements (les modes d'agir) des membres d'une société donnée, ni les émotions liées au côté psychologique, mais l'intéressant est surtout la manière d'organiser ces éléments par les membres d'un groupe social déterminé ainsi que la forme, la perception, la relation et l'interprétation que les gens ont de ces éléments.

---

<sup>59</sup> - W. H. GOODENOUGH, cité par BYRAM M., Culture et éducation en langue étrangère, Paris : Hatier/ Didier, 1992, P. 113.

Si du point de vue anthropologique, langue et culture sont indissociables, en didactique, on observe l'enseignement d'une langue étrangère, y compris celui du FLE, n'implique pas automatiquement celui de la culture et qu'une compétence linguistique n'entraîne pas obligatoirement une compétence culturelle. Lorsque des objectifs culturels sont assignés, ils peuvent être divers et tendre à des pratiques sociales fort différentes, selon la conception de la culture sous – jacente à leur définition.

En didactique des langues, nous pouvons distinguer les différentes conceptions de la " culture " :

### **1.1. La culture savante**

Cette conception de la culture étrangère en classe de langue est considérée comme la plus ancienne. En effet, elle est héritée des " Belles Lettres ", et elle regroupe les connaissances de la littérature (les romans de BALZAC, de HUGO, etc), et de quelques arts (la musique, l'architecture, la peinture, la sculpture, etc.). Cette culture est appelée aussi "culture cultivée". Dans cette tradition, le contenu culturel est juxtaposé au contenu linguistique (les deux notions sont prises comme synonymes), mais la notion de "culture " reste équivalente à la notion de " civilisation ".

Le dictionnaire de didactique des langues de GALISSON. R, COSTE. D., publié en 1976, explique :

*« Dans l'enseignement des langues, c'est à l'acception 3 (synonyme de civilisation) qu'on réfère le plus souvent, parce que la culture " ensemble de caractéristiques propres à une société donnée " se trouve directement impliquée dans chaque système linguistique, mais c'est encore au terme de " civilisation" (qui ne satisfait presque personne) qu'on a généralement recours pour démonter " culture" ».*<sup>60</sup>

De ce fait, évoquer ou étudier un contenu culturel en classe de langue étrangère signifie aborder et traiter un contenu de civilisation étrangère. Par exemple : faire exposer aux apprenants le monument de la Tour- Eiffel de Paris, aborder les grandes

---

<sup>60</sup> - GALISSON. R, COSTE. D (1976), in : <http://www2.univ-reunion.fr/-ageof/text/74c21e88-295.html>, consultée le 20/10/2021.

réalisations historiques de la France, nommer les grands chefs- d'œuvres de la littérature française, ...etc.

### **1.2. La culture " fonctionnelle "**

Le développement de nombreux domaines qui relèvent des sciences du langage (la linguistique de l'énonciation, la pragmatique) et d'autres disciplines connexes (sociologie, philosophie, ethnographie de la communication, psychologie, etc.) ont exploré les dimensions autre que formelles des pratiques du langage, et se sont imposées en regard de la linguistique structurale de F. De Saussure, en entraînant un glissement de cette conception de l'enseignement de la conception de " culture " vers une appréhension plus pragmatique et plus fonctionnelle.

L'enseignement de la langue et de la culture, selon les méthodes dites « approche communicative » devient fonctionnel : l'objectif est de pouvoir communiquer dans différentes situations de communication pour des besoins, plus ou moins, personnels. Selon HYMES, la " compétence de communication " est reconnue comme finalité de l'apprentissage. Dans cette perspective, nous pouvons constater le développement des enseignements de langue de spécialité, dits encore " à objectifs spécifiques " FOS, comme le français des affaires, le français de l'hôtellerie, le français du droit, le français du commerce, etc. Dans ces domaines, la culture de la profession est devenue fondamentale pour pouvoir les gérer.

### **1.3. La culture interactive : <sup>61</sup>**

Dans les années 1980, l'Europe et en particulier la France était le lieu d'accueil de nombreux travailleurs étrangers et de leurs familles. A ce moment- là, l'enseignement des langues s'est opéré dans un contexte de contact entre plusieurs cultures (deux aux moins).

En effet, ce phénomène qu'a connu la France à l'époque a laissé les spécialistes du domaine de l'enseignement (didacticiens) ou ceux des disciplines voisines (socio-linguistes, sociologues,...) d'opter pour un choix et/ ou démarche multiculturelle ou

---

<sup>61</sup> - Nous abordons ici la « culture interactive » développée dans l'enseignement des langues en France :(Apport de Geneviève ZARATE en 1979 d'une dimension interculturelle à l'enseignement de la civilisation, ainsi que les travaux du sociologue Louis PORCHER, et de J- C. BEACCO).

pluri- culturelle. Un tel choix s'est très vite imposé et élargi en didactique des langues jusqu'à être connu sous l'étiquette de « l'enseignement interculturel ».

L'objectif de l'enseignement interculturel, surtout en France, était de promouvoir « l'interculturel » comme étant modalité nécessaire à un enseignement adapté au contexte migratoire. A cet égard, l'important consiste à établir entre les cultures présentes en France, et véhiculées bien entendu, par les personnes venant s'installer là- bas, des connexions, des relations, des articulations, des passages et des échanges.

Le contact, plus ou moins, permanent entre plusieurs cultures au sein de l'Europe, a conduit à l'enseignement des langues dans les établissements scolaires à prendre un nouvel enjeu pratique. Acquérir une culture dite interactive, c'est donc laisser passer les influences exercées mutuellement dans des situations de communication (conversation, dialogues...).

## **2. Culture interactive et document authentique**

Traditionnellement, un document authentique représente l'ensemble des documents, des supports, et des énoncés fabriqués dans des situations réelles de communication, et qui ont pour objectif construire une liaison plus ou moins étroite l'enseignement de la langue et celui de la culture. Ces documents sont destinés à un public de langue maternelle, et qui n'ont pas été conçus, à l'origine, pour être enseignés dans un cours de langue.

Dans le dictionnaire de J. P. CUQ (2003), le document authentique est défini ainsi :

*«La caractérisation «d'authentique », en didactique des langues est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. ».*<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> - CUQ, 2003, Op. Cit, p.29.

Le document authentique, qu'il soit (écrit, oral, visuel ou audiovisuel), correspond à tout document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques. Il s'agit bien d'un document extra-scolaire. Ce type de document devient pédagogique lorsqu'il est exploité dans un cours de langue par l'enseignant ou le pédagogue. Le document authentique constitue un objet privilégié d'étude et de comparaison des différents aspects des cultures présentes. Il regroupe des chansons, des films, des programmes de théâtre, des faits divers, d'un évènement culturel ou historique, etc. Un document peut être fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué, et il peut traiter de différents codes : scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique.

En classe de langue, et dans une perspective communicative et culturelle, le document authentique bien exploité et didactisé par l'enseignant, permettra aux apprenants de faire prendre conscience de l'implicite culturel et des différences entre la culture d'origine et la culture autre. Un document authentique est, de par sa nature, mieux susceptible de susciter l'intérêt des apprenants à interpréter, à apprendre, et à entrer en contact avec la culture de l'Autre. Il permet aussi d'observer la langue dans sa pratique sociale réelle, et donne une ouverture sur ce qui est produit dans le même domaine par un autre pays, une autre culture, et suscitant donc leur curiosité et leur intérêt. Ces documents offrent donc aux apprenants une situation authentique dans une langue authentique, et de ce fait, ils permettent le développement des capacités culturelle et interculturelle.

Aussi, les documents authentiques permettent aux apprenants d'opérer un contact réel avec la langue, et montrent les différentes situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils fassent un séjour de tourisme ou de formation dans un pays francophone. Ces documents permettent d'unir l'enseignement de la langue et celui de la civilisation étrangère, ils constituent une source de motivation car ils aident en grande partie les apprenants à avoir plaisir quand ils entrent en interaction avec la langue étrangère et interpréter et interagir avec les faits de la culture et de la civilisation de l'Autre.

Voici des exemples de documents authentiques à explorer en classe de langue. De tels documents pourraient constituer, à notre sens, des supports pédagogiques intéres-

sants pour entrer en contact avec la culture étrangère, et favoriser ainsi la communication et l'interaction avec les contenus de la culture et de la civilisation française à travers la description de ces monuments d'architecture célèbres. Les apprenants se retrouvent face à des activités d'apprentissage, et des tâches à réaliser (observer les grandes réalisations historiques de la culture française, interpréter des éléments culturels et de civilisation de l'époque, s'ouvrir sur d'autres réalisations en dehors des réalisations locales, faire penser à des réalisations nationales dans leur pays d'origine par souci de procéder à une comparaison entre les deux réalisations historiques des deux cultures et civilisations 'culture d'appartenance et culture étrangère).



**Figure 1.** L'architecture de Georges MAILLOLS à Rennes (France).<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> - L'architecture de Georges MAILLOLS à Rennes, dès la fin des années 1960, l'architecte G. MAILLOLS réinventa la ville de Rennes, lui apportant une allure blanche, graphique et futuriste qui modifia son horizon. Il fait de la ville de Rennes une vitrine contemporaine.





**Figure 2.** Les sculptures d'André Bloc à Meudon <sup>64</sup>



**Figure 3.** La Tour Eiffel à Paris. <sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> - Les sculptures d'André Bloc à Meudon, près de Paris, le jardin de la galeriste Natalie SEROUSSI abrite de très particulières œuvres monumentales, entre sculpture et architecture. Elles sont signées André Bloc, créateur multidisciplinaire et visionnaire.

<sup>65</sup> - La Tour Eiffel, située à Paris, construite par **Alexandre Gustave Eiffel** en 1889, elle est inscrite aux monuments historiques depuis 1964 et est inscrite au patrimoine mondial de l'UNESCO depuis 1991. D'une hauteur de 324 mètres à l'origine, la Tour Eiffel est restée pendant 41 ans le monument le plus élevé du monde.



**Figure 4.** La Casbah d'Alger.<sup>66</sup>



**Figure 5.** Le site/ les ruines de Timgad (Batna/ Algérie).<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> - La casbah d'Alger, avec ses différentes ruelles, In : <https://www.gettyimages.fr/photos/casbah>.

<sup>67</sup> - La ville de Timgad fut fondée par l'empereur romain TRAJAN en l'an 100, et dotée du statut de colonie. Il s'agit de la dernière « déduction de colonie » en Afrique romaine, c'est-à-dire d'une colonie essentiellement peuplée de citoyens romains (souvent des anciens soldats romains). Située dans la région des Aurès (Est d'Algérie). Bâtie avec ses temples, ses thermes, son forum et son théâtre. Son excellent état de conservation lui permet d'être considérée comme typique d'une ville romaine. Timgad est classée au patrimoine mondial de l'humanité par l'UNESCO en 1982.

Les apprenants auront donc tendance à concevoir ce genre de documents en prenant appui sur leurs propres connaissances langagières et culturelles selon leurs expériences du monde, et il ne serait pas facile d'éviter que leur propre subjectivité puisse s'en mêler à des degrés différents. Cette influence inévitable leur empêcherait de percevoir le monde autrement que d'après leur propre regard. C'est ce qui emmènerait à des malentendus et à de fausses interprétations, et à de faux jugements de valeurs, que l'enseignant devrait en corriger et en ajuster.

### **3. Culture et texte littéraire en classe de langue**

La littérature joue un rôle complémentaire dans l'apprentissage de la culture étrangère, culture cultivée. Dans les classes de FLE, la lecture du texte littéraire gagne une place privilégiée dans les manuels scolaires. Lire un texte littéraire, le comprendre, et construire du sens et des significations, c'est établir des voies d'accès aux codes culturels véhiculés dans la langue cible. Le texte littéraire permet l'ouverture à des perspectives et à d'autres horizons favorisant l'acquisition d'une compétence interculturelle parallèlement à une compétence langagière, et de procéder donc au déchiffrement de l'altérité et l'identité propre.

L'enseignement des textes appartenant à la littérature étrangère peut être considéré comme une pratique simultanée de l'identification et de la différence. Certes, le contenu d'un texte littéraire, ou même un morceau choisi (comme par exemple : les Misérables de HUGO, Les fleurs du mal de BEAUDELAIRE, La grande maison de DIB,...etc.) mobilise des valeurs propres à une société donnée, et permet au lecteur, après un processus d'identification et de repérage des éléments culturels, de s'approprier du sentiment d'identité d'un groupe social quelconque. Celui-ci présente une fonction sociale qui parle des valeurs culturelles d'une communauté culturelle, laquelle permet l'identification de diverses manières de s'exprimer. C'est justement pour cela que la littérature constitue une voie d'accès aux cultures étrangères, et elle est le reflet d'un imaginaire social et culturel.

ABDALLAH- PRETCEILLE et Porcher définissent le texte littéraire ainsi :

*« Le texte littéraire, production par excellence de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice et la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration, certes, mais rencontre tout de même. Produits de la culture, dans les deux sens du*

*terme (« culture cultivée » et « culture anthropologique »), le texte littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle des faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. ».*<sup>68</sup>

De par sa principale caractéristique de « polysémique », le texte littéraire s'adresse à tout le monde, aux lecteurs qui prennent l'initiative de lire, le contenu qu'il vise à transmettre dépasse les limites du temps et de l'espace (dépasse le « ici » et le « maintenant »). Lorsque l'écrivain transforme sa pensée en des mots, il le fait pour toujours, c'est ce qui fait de son œuvre l'espace et le temps, en dépassant même les limites d'une langue, pour toucher ainsi le discours, la signification, les intentions de l'auteur, les implicites culturels et socio-historiques de sa production, etc. A travers une lecture orientée, suivie, et continue, les apprenants découvrent que le texte littéraire constitue le miroir d'une époque dans le passé, et transmet donc une trame culturelle des générations et des époques anciennes : une civilisation, un mode de vie, des conditions humaines, une histoire, des conceptions, des traditions, des rites, etc.

Le texte « Les Misérables » de V. HUGO transmet la misère de l'époque, la souffrance. « La grande Maison » de M. DIB transmet la guerre d'Alger pendant la colonisation.

S'il est judicieusement choisi, et bien exploité en fonction des besoins réels des apprenants, le texte littéraire pourrait contribuer fortement à la motivation collective des apprenants en langue étrangère, et à la découverte de l'Autre (sa langue et sa culture). Le texte littéraire reste un support didactique incontournable dont l'apprenant a besoin pour atteindre ses objectifs linguistiques, communicatifs ou culturels, tout

---

<sup>68</sup> - M. ABDALLAH-PRETCEILLE, « Expérience littéraire et expérience anthropologique », 1988, cité par MURILLO Juan C. Jiménez, « La littérature comme voie d'accès à la culture », Universidad Nacional, Costa Rica, LETRAS N° 57 (2015), ISSN 1409-424X; EISSN 2215-4094, pp. 149-177, In : <https://dialnet.unirioja.es/>descarga>articulo.pdf>, consultée le 20/10/2021.

au long de sa formation scolaire, et pour apprécier davantage le spectacle linguistique (jeux de langue et jeux de signification), et découvrir/ comprendre d'autres cultures et d'autres civilisations.

#### 4. Culture et civilisation en classe de langue

Avec les méthodologies traditionnelles, l'étude des contenus de civilisation étrangère en classe de langue se fait essentiellement à travers l'étude de la trilogie Histoire, Arts et Lettres, et avec la littérature en position dominante. En effet, la civilisation constitue toutes les représentations ou manifestations propres à l'individu au sein de sa société globale. Pour la civilisation, J-M .DEFAYS (2003) écrit :

*« (...) la civilisation, pour sa part, représenterait l'aspect concret, les formes explicites, les productions tangibles de la culture, (...). Jusqu'à un certain point, on pourrait considérer la civilisation comme la partie émergente de la culture (...) ».*<sup>69</sup>

Vers le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, le concept de culture est lié à la notion de civilisation, qui a été appelé à traduire le développement intellectuel de l'homme, l'éducation, la poursuite des valeurs supérieures, mais aussi l'adoption des modes de vie seyant à la société. Culture et civilisation sont liées à la sortie de l'homme de la barbarie. Le passé despotique (autoritaire) du monde occidental européen avec lequel «l'homme nouveau» civilisé venait en pleine opposition a fourni le point de comparaison.

La notion de barbarie est dans l'usage commun associée à celle de civilisation. Le barbare est le non civilisé tout comme le civilisé est le non- barbare. Il s'agit d'un couple de concepts asymétriques où l'un occupe le pôle positif et l'autre le pôle négatif. Durant l'expansion coloniale de l'Europe, le terme « barbare » a servi, avec d'autres mots tels que « sauvage » ou « primitif », à désigner les indigènes — les opposant par là au « civilisé », à l'europpéen et à justifier ainsi la « mission civilisatrice » visant à les « civiliser ».

CONTOGEOGIS, G. dans "Culture et Civilisation. Images et représentation des concepts (2008) écrit :

---

<sup>69</sup> - DEFAYS, J-M, 2003, P.68.

*« La rencontre de «l'homme nouveau», d'une part, avec la connaissance scientifique et les formidables réussites du nouveau cosmo système anthropocentrique, et d'autre part avec l'ancien régime en décomposition et les sociétés primitives apportées par les grandes découvertes, devait lui donner une évidente confiance en soi et, par extension, le persuader que le concept de culture serait une tautologie de celui de civilisation. L'homme est ensuite appelé à se libérer des servitudes de la nature, construisant les conditions d'un environnement qui aurait pour axe de référence la coexistence civilisée, sur la base de la liberté et de la prospérité. Ces conditions concernent avant tout les bases matérielles de la civilisation. Mais elles concernent tout autant la formation de modes de comportement, d'habitudes et de valeurs qui mettront l'homme en harmonie avec la nouvelle situation. L'homme devait, dans ce cadre, se débarrasser des préjugés et des dogmes hérités du Moyen Age, et de l'état primitif. »<sup>70</sup>*

Pour E.B. TYLOR (1871), il donne la définition suivante :

*" Un ensemble complexe qui englobe les notions, des connaissances, les arts, les lois, la morale, les coutumes et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme, en tant que membre de la société. »<sup>71</sup>*

Pour Guy Rocher, dans "Culture, civilisation et idéologie" (1995), il écrit :

*« 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 »<sup>72</sup>*

Quant à la notion de culture, il la définit ainsi :

*« La culture -englobe- l'ensemble des moyens collectifs dont disposent l'homme ou une société pour contrôler et manipuler l'environnement physique, le monde naturel. Il s'agit donc principalement de la science, de la technologie et de leurs applications. La civilisation comprend l'ensemble des moyens collectifs auxquels l'homme peut recou-*

---

<sup>70</sup> - CONTOGEOORGIS, Georges -"Culture et Civilisation. Images et représentation des concepts" In: Estudos do Sículo XX, n.0 8 (2008), p. 15.

<sup>71</sup> - E. B. TYLOR, cité par : J- J. RICHER (2004), Langue, Littérature et Civilisation en classe de FLE, CFOAD, Univ. De Dijon, N. 16D361B, p. 07

<sup>72</sup> - Guy Rocher, "Culture, civilisation et idéologie". (1995), In <http://docplayer.fr/21013647-Culture-civilisation-et-ideologie.html>.

*rir pour exercer un contrôle sur lui-même, pour se grandir intellectuellement, moralement, spirituellement. Les arts, la philosophie, la religion, le droit sont alors des faits de civilisation ».*<sup>73</sup>

Et pour la notion de civilisation, il note :

*« La notion de civilisation s'applique alors aux moyens qui servent les fins utilitaires et matérielles de la vie humaine collective ; la civilisation porte un caractère rationnel, qu'exige le progrès des conditions physiques et matérielles du travail, de la production, de la technologie. La culture comprend plutôt les aspects plus désintéressés et plus spirituels de la vie collective, fruits de la réflexion et de la pensée «pures », de la sensibilité et de l'idéalisme ».*<sup>74</sup>

### **5. La culture anthropologique**

Dans une perspective du plurilinguisme et pluriculturelle qui règne en milieu social, et en milieu de classe, l'objectif de l'enseignement/ apprentissage des langues s'oriente vers la formation d'un individu- apprenant qui va apprendre à communiquer avec des étranger d'une manière claire en évitant les malentendus et tous les préjugés. De telle formation nécessite la connaissance de soi c'est-à-dire connaître sa propre culture et également la connaissance de la culture de l'autre.

La didactique des langues-cultures, et la didactique du FLE en particulier, a largement donné de l'importance pour une prise en considération des représentations, soit dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage (représentation elle-même), soit dans l'enseignement-apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants...etc. C'est justement, pourquoi Louis PORCHER (1997) met en avant l'importance de cette culture- partagée dans le processus d'enseignement/ apprentissage du FLE. Il note :

*« Ce sont les pratiques culturelles qui marquent les comportements et les conduites individuelles. La présentation de ces pratiques dans la classe permet à l'apprenant de prendre conscience de la relativité de ses habitudes et de ses pratiques, c'est-à-dire*

---

<sup>73</sup> - Op. Cit. P.12

<sup>74</sup> - idem.

*que sa présentation et sa vision du monde n'est qu'une parmi d'autres. L'enseignement de la langue pourra alors être une initiation à la tolérance et à l'acceptation de la différence. Par rapport à la culture cultivée, cette composante de la culture a été depuis toujours marginalisée. Elle n'a pénétré les cours de FLE qu'au milieu des années quatre-vingt. Seule la culture savante est considérée représentant de la culture nationale. Ces dernières années, tout converge pour affirmer que la culture anthropologique est incontournable dans l'acquisition d'une compétence culturelle, dans la mesure où elle offre aux apprenants étrangers assez d'information sur les indigènes, qui seront utiles en cas de contact direct avec eux ».*<sup>75</sup>

La culture est souvent perçue comme un concept global, on parle de culture française, culture chinoise, culture francophone, culture arabe, culture musulmane américaine... etc. Elle véhicule des représentations générales et généralistes. Certes, chaque culture a ses propres caractéristiques, donc chaque individu appartient à des sous-ensembles qui modulent les généralités et en font un individu spécifique. La classe de langue est un lieu où se côtoient des individus porteurs de cultures aux traits différenciés. Connaître et reconnaître d'autres cultures nécessite connaître et reconnaître d'abord sa propre culture. C'est par la connaissance ou la reconnaissance de sa propre culture que passe la possibilité d'ouverture à d'autres cultures.

Dans la société algérienne, le français reste la priorité désirée, pour beaucoup de personne. La cause essentielle des difficultés des élèves est que le français n'est parlé qu'à l'école, que « la langue française n'est pas assez présente dans les familles (peu d'échanges verbaux en français, sauf du mélange avec l'arabe, pauvreté culturelle, sauf certaines familles dont les parents sont bilingues). Pour des uns, le français (l'autre langue) constitue un handicap (quand les parents ne sont pas bilingues). Pour d'autres, au contraire, le français est largement parlé à la maison, ce qui consti-

---

<sup>75</sup> - PROCHER, Louis, (1997), Les représentation en didactique des langues et cultures, Notions en question 2 Zarate, Paris, Dider Erudition, 1997, Cité par : NECIRI, S, Pour une compétence culturelle en français langue étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année secondaire en question, mémoire de magistère (sous la direction de) Jean-Christophe PELLAT, université de Ouargla, 2011, p.53.



tue pour eux un avantage et un auxiliaire pour l'apprentissage linguistique et culturel.

Comme l'école est clairement le lieu où on parle français, l'enseignant doit être clairement identifié comme celui qui initie et motive à l'apprentissage du français. Dans le cas de l'enseignement fondamental par exemple, et selon des opinions de certains élèves, parfois les cours de langue et culture françaises sont perçus comme pénalisants, et sanctionnant. Pour eux l'apprentissage du français n'est pas important, donc ils manquent de motivation.

Pendant mon expérience dans l'enseignement secondaire (10 ans), parfois, j'ai constaté des remarques –évaluations inquiétant de certains enseignants de français vis-à-vis de leurs apprenants, comme par exemple : « mes élèves maîtrisent mal le français », « mes élèves ne sont pas motivés », « ils ne sont pas intéressés », etc. Il est difficile, donc, dans ces discours, de séparer ce qui relève des représentations et ce qui relève de constats professionnels objectifs émis par les enseignants de langue. En interrogeant la formation des enseignants, particulièrement en sociolinguistique et en didactique des langues-cultures, nous estimons que leurs représentations de l'autre et de son altérité, sont globalement négatives au moins dans leurs conséquences scolaires, ceux-ci relèvent d'une méconnaissance des compétences plurilingues et des atouts cognitifs et sociaux du plurilinguisme.

Etablir les approches plurielles des langues-cultures est nécessaire pour se faire partie des plans de formation initiale et continue des enseignants, pour leur permettre de mieux gérer les situations d'apprentissage où il y aurait des langues et cultures en contact, car certains nombre d'enseignants s'appuient uniquement sur leur propre expérience, leurs propres langues et savoirs linguistiques, et ils ignorent les pratiques et compétences de leurs collègues.

Le contact avec l'autre (la culture étrangère) suscite souvent des réactions plus ou moins spontanées et des adaptations de soi à l'autre. En effet, chaque individu est imprégné par sa culture d'origine, celle qu'il a intégrée comme une sorte de système de références qui fait partie de lui au même titre que sa langue maternelle. L'autre

est perçu au travers des représentations qu'on peut en avoir chargées de stéréotypes et de préjugés.

En classe de langue, la nécessité d'établir une démarche interculturelle tout en maîtrisant les démarches d'autonomie d'apprentissage, pourrait faciliter les tâches pédagogiques pour l'enseignant et pour l'apprenant. Il s'agit d'une adaptation de nos schémas réceptifs – plus ou moins conscients – pour accepter l'autre et le comprendre sans l'enfermer dans notre système ethnocentrique. C'est ainsi aboutir à dépasser les effets de l'ethnocentrisme.

### **6. Les approches de l'enseignement de la culture étrangère**

Depuis longtemps, l'enseignement et/ ou l'étude de la culture des pays de la langue cible (culture de la langue étrangère) a été développée sous plusieurs approches. Nous pouvons mentionner : l'approche descriptive, l'approche thématique, l'approche comparative, et l'approche subjective, et bien sûr l'approche interculturelle qui est en vogue et en développement depuis plus de trente ans. L'enseignement de la culture dans une classe de langue étrangère, face à cette variété des approches montre les difficultés de choix et l'adéquation d'une approche par rapport à l'autre approche.

Lorsqu'on est face à une culture autre, lors de l'enseignement d'une langue, voire dans d'autres situations, une perception de la différence surgit (l'autre est différent de moi). C'est-à-dire, les différences établies entre soi et les autres constituent un aspect fondamental de l'identité propre de l'individu. Cette perception de la différence se manifeste surtout à travers une attirance (un rapprochement) envers la culture autre, un désir pour découvrir ou connaître ce qui est différent de moi. Toutefois, cette perception de la différence pourrait se révéler aussi à travers une mise en garde (une distance), qui peut surgir en même temps que l'attirance, un comportement de peur envers le différent, de mettre en risque l'identité propre mais aussi de faire face à l'étranger.

Ces deux manifestations de la différence face à une culture autre, peuvent mener un individu à l'acceptation réelle de l'autre mais aussi à considérer l'autre comme une menace. C'est pour cette raison que dans la plupart des cas, la rencontre avec

l'étranger est souvent accompagnée d'un jugement négatif, appelé communément stéréotype ou préjugé. Là, on remarque clairement, et on montre la complexité qui caractérise le contact avec l'autre ainsi les difficultés éventuelles qui se présentent aux enseignants et aux apprenants de la langue – culture étrangère.

### **7.1. L'approche descriptive**

Cette approche de l'enseignement de la culture étrangère est la plus traditionnelle. Elle a dominé pendant de longues périodes. Elle construit sa démarche à partir de la description des marques et des traits caractérisant un ensemble particulier d'individus pour une société donnée. Cette approche permet de fournir une information ou un savoir encyclopédique global de la culture cible. Mais elle ne fournit pas d'éléments culturels essentiels pour la communication avec l'étranger et la compréhension de celui-ci. Aussi, elle ne traite pas le fonctionnement des implicites culturels dans une société donnée.

### **7.2. L'approche thématique**

Cette approche propose une présentation de la culture étrangère objet d'étude, à partir de divers thèmes choisis. Des thèmes bien entendu rapportés à l'histoire (les grandes réalisations historiques), à la géographie, aux monuments historiques, et surtout aussi à la littérature (faire enseigner aux apprenants les chefs- d'œuvre littéraires, etc. Comme l'approche descriptive, l'approche thématique cherche à établir et/ ou fournir aux apprenants une vision générale et globale de la culture étrangère. Cela est considéré insuffisant du point de vue des nouvelles théories de l'enseignement de la culture, et ne dépasse donc pas le cadre informatif.

### **7.3. L'approche comparative**

Appelée aussi approche contrastive, elle permet d'établir des différences et des ressemblances entre la culture maternelle et la culture étrangère par rapport à un thème défini en classe de langue (par exemple, comparer l'agglomération à Paris, avec l'agglomération à New- York, comparer le mode de vie ordinaire d'un homme de Bruxelles avec le mode de vie d'un homme de Paris). Pour rappel, les thèmes définis sont : l'agglomération, et le mode de vie ordinaire.

Cette démarche contrastive a été mise en question par plusieurs spécialistes qui ne la trouvent pas très utile, surtout quand on suppose que l'objectif de l'enseignement de la culture est la compréhension de l'autre plutôt que l'acquisition de savoirs encyclopédique. Aussi, il devient parfois très difficile d'éviter la comparaison entre les cultures, même si l'enseignant ne décide pas de travailler avec une démarche comparative. Lorsqu'on entre en contact avec une culture différente, on est presque immédiatement confronté à la culture maternelle, et à une réflexion sur soi. Et bien justement, on essaie surtout de formuler des conclusions ponctuelles parfois négatives. Dire par exemple, concernant le voyage par TGV en France est meilleur que le voyage par TGV en Espagne.). Dans le processus de la comparaison, certains qualificatifs surgissent, ce qui constitue un sentiment de supériorité ou d'infériorité. Dans l'approche comparative, il s'avère difficile de se débarrasser de ce genre de comportement qualifié comme négatif.

Travailler la comparaison comme axe dans l'enseignement de la culture étrangère comporte le risque d'établir une hiérarchisation et/ ou classement des cultures. Par exemple, dans un temps passé, les cultures européennes étaient considérées supérieures à toutes les autres cultures par rapport à une série de facteurs (les européens sont bien civilisés, la culture française est meilleure que la culture belge, certains évoquent aussi la supériorité culturelle des pays occidentaux sur les pays arabes ou les pays de l'Orient, etc.).

Dans cette approche, l'enseignement/ apprentissage de la culture étrangère est orienté vers une réductionnisme et une schématisation de l'objet culture. Dans ce sens,

*« Chercher à établir un parallèle, vouloir retrouver dans chaque culture les mêmes éléments mais sous des formes différentes ou des degrés de maturité différente implique la croyance en l'existence d'un schéma culturel universel à partir duquel s'ordonneraient toutes les cultures. »*<sup>76</sup>

#### **7.4. L'approche subjective**

---

<sup>76</sup> - M. ABDALLAH – PRETCEILLE, « La perception de l'autre », *Le français dans le monde* 181, Paris : Clé International, nov.-déc. 1983, P. 41.

Dans les années 1980, des spécialistes comme (R. Galisson, L. Porcher et P. Dumont) proposent de travailler l'enseignement de la culture étrangère à travers une approche dite subjective qui se fonde sur trois lignes directrices, à savoir :

Ligne 1. Une pratique d'observation personnelle de la part de l'apprenant de la culture cible dans le but qu'il construise ses propres représentations de celle-ci sans l'influence d'informations préalables.

Ligne 2. Une adoption de positions de critique et de découverte de la culture à partir de différents supports d'un même thème.

Ligne 3. Un placement de l'apprenant dans des situations qui le mènent à une interprétation et à une compréhension des comportements des membres de la culture cible et d'autres où il devra se comporter en tant que être social dans des interactions diverses.

Dans la ligne directrice 3, il existe bien une relation entre l'enseignement/ apprentissage culturel et l'enseignement/ apprentissage langagier. Pour Galisson, il existe une charge culturelle partagée dans les mots qui est difficile à légitimer et à enseigner car, elle régit les attitudes, les comportements, les représentations et les coutumes des natifs de la culture cible, parfois sans même qu'ils le savent. Ce lien entre langue et charge culturelle partagée est nommé « identité collective ou ». Cette identité collective renvoie à « un identificateur » pour tous les individus qui constituent un groupe social donné.

Explorer l'enseignement de la culture à travers une charge culturelle partagée renvoie donc à l'acquisition d'une culture comportementale, un moyen pour comprendre les autres et être compris aussi.

*« (Cette culture partagée ou comportementale est) liée au vécu quotidien des locuteurs bien plus que d'une encyclopédique caractéristique de la culture cultivée. »<sup>77</sup>*

Transposant cette approche au plan de l'enseignement/ apprentissage du français en contexte algérien, la mise en pratique de l'approche subjective, résulte un peu difficile car, d'une part, la culture partagée ne fait pas partie des programmes

---

<sup>77</sup> - P. DUMONT, L'interculturel dans l'espace francophone, Ed. L'ARMATTAN, Paris, 2000, P. 193.

d'enseignement destiné aux élèves du Secondaire, et d'autre part, le niveau réel des élèves ne permet pas d'apprendre les éléments constituant cette culture partagée, à savoir : le sens figuré, l'implicite culturels, le sens caché, registre familier de la langue, interprétation et non explication,...etc. C'est pourquoi nous considérons que, seul le niveau universitaire pourrait le faire (il s'agit notamment des étudiants de la spécialité, ayant un parcours de formation en langue française). Un cours de culture partagée serait donc profitable surtout au milieu universitaire où les étudiants ont un niveau avancé en langue française.

### **7. Les mots à charge culturelle partagée**

ROBERT GALISSON (1988) définit les mots à charge culturelle partagée ainsi :

*« Il y a là le concept sous-jacent de charge culturelle partagée (C.C.P.) — « matière pre- mière » de cette lexiculture (GALISSON, 1988) — qui rend compte de la consubstantialité du lexique et de la culture, désignant la valeur (culturelle) ajoutée au signifié du signe, aux mots par l'usage, spécifique à chaque langue. ».*

Pourquoi enseigner/ apprendre une langue/ culture la lexiculture ?

*« Sous l'influence ou la pression des facteurs idéologiques, économiques et intellectuels qui donnent lieu à un discours autour de la construction européenne, la mondialisation de l'information, l'internationalisation, la société cognitive, la mobilité et les contacts accrus entre les individus, la dimension européenne et internationale de l'éducation, on est arrivé à considérer que l'apprentissage des langues joue un rôle décisif et devient indispensable pour les individus leur permettant d'être capables de communiquer, d'entrer en contact avec Autrui, de mettre en commun, d'échanger des expériences, c'est-à-dire, d'interagir socialement et de fonctionner dans le milieu social et culturel où l'on utilise la langue. Apprendre une langue devient une action formative primordiale, à travers laquelle va se produire la confrontation directe et continue entre la propre culture et la culture des autres développant la conscience de sa propre identité culturelle et la compréhension et acceptation d'Autrui. ».<sup>78</sup>*

---

<sup>78</sup> - GUILLÉN DÍAZ Carmen, 2003, « Une exploration du concept « lexiculture » au sein de la Didactique des Langues-Cultures », In Didactica (Lengua y Literatura) 2003, vol. 15, p.113, En ligne sur : <https://revistas.ucm.es> > DIDA > article pdf.

Il est vrai de dire que l'élaboration des programmes d'enseignement est déterminée par les implications de la centration du processus d'enseignement/apprentissage sur l'apprenant (autonomie d'apprentissage), et par les exigences de la notion de compétence communicative. Développer donc la compétence de communication suivant une démarche interculturelle ne doit pas viser des objectifs strictement utilitaires, immédiats, conduisant à la connaissance du fonctionnement interne de la langue et à la description des faits culturels eux-mêmes, mais doit viser des objectifs conduisant à être capable de fonctionner avec la langue dans sa culture figée derrière les mots.

Le fait de tenir compte de l'individu qui apprend, le fait de parler de compétence requiert de conférer à l'enseignement/apprentissage des langues-cultures une dimension interculturelle, le développement de la compétence communicative passe nécessairement par une mise en lumière des contenus et des objectifs touchant des connaissances interdépendantes, à savoir :

- objectifs d'ordre psychologique, de sensibilisation, qui répondent à une dimension affective;
- objectifs d'ordre cognitif, strictement utilitaires, qui répondent à une dimension cognitive/ formelle;
- objectifs d'ordre pragmatique, par rapport aux situations de communication, qui répondent à une dimension instrumentale dans et pour l'action et l'interaction communicatives.

Ces objectifs présentent une complémentarité pour travailler des contenus de la compétence culturelle. C'est-à-dire, il s'agit d'accéder aux représentations partagées par les membres d'une communauté culturelle. Des représentations subjectives — admises parce que reconnues collectivement — qui déterminent leurs modes de pensée et d'action et qui permettent d'accéder aux valeurs reconnues et partagées par tous, et d'accéder aussi à des connaissances permettant d'enrichir la culture personnelle par les représentations et expériences nées ou construites par le contact entre sa propre culture et la culture des autres: connaissances représentatives/ existentielles.

Dans ce sens, GUILLÉN DÍAZ Carmen, 2003 souligne :

*« C'est alors que la prise de décisions sur les contenus se voit enrichie et actualisée par la considération de la lexiculture qui - en tant que concept instrumental, possé-*

*« dant une vocation programmatique - est un moyen d'envisager les problèmes et peut participer à la prise de décisions sur les contenus d'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Du moment où il nous rend compte d'un objet d'étude: la culture implicite dans et par le lexique, nous pouvons inférer que la lexiculture, en elle-même, fait partie du quoi car elle est objet culturel de connaissance (culturelle). La lexiculture, en tant que contenu, se situe à l'intersection de l'affectif et l'instrumental, entre les objectifs d'ordre psychologique et les objectifs d'ordre pragmatique, elle a donc pour but demobiliser une connaissance représentative/ existentielle et une connaissance opérative. ».*<sup>79</sup>

### Enseigner Quoi en lexiculture ?

Robert GALISSON nous retrace un lexique culturel à enseigner à travers des « lieux » où se trouve logée la culture de façon significative. Des lieux bien sûr à caractère pragmatico-sémantique configurés par des mots ou unités lexicales (linguistiquement des classes de mots différentes) : Des mots- valises, expressions imagées ou locutions figurées, palimpsestes verbo -culturels, noms de marques courants, etc. C'est là où se trouvent insérés (valeurs, attitudes, gastronomie, données géographiques, faits historiques, etc., qui représentent le monde social de la langue objet d'étude. Le spécialiste Galisson a élaboré le dictionnaire de culture partagée (le Dictionnaire de noms de marques courants (Galisson et André, 1998).

### Et comment la lexiculture ?

L'approche communicative, largement adopté par les enseignants des langues étrangères, on enseigne la langue dans sa dimension sociale, et on établit des rapports entre la langue et la réalité sociale. Aussi, on privilégie le sens et faire appréhender les phénomènes complexes tels que les implicites culturels qui correspondent à une vision du monde, c'est-à-dire à la réalité sociale et culturelle d'une communauté linguistique donnée. Encore, on assure la participation et l'implication actives des

---

<sup>79</sup> - GUILLÉN DÍAZ Carmen, 2003, « Une exploration du concept « lexiculture » au sein de la Didactique des Langues-Cultures », In Didactica (Lengua y Literatura) 2003, vol. 15, p.115, En ligne sur : <https://revistas.ucm.es> > DIDA > article pdf.



apprenants ainsi que les interactions entre enseignant et apprenants, apprenants-apprenants.

Dans cette perspective, on fait usage d'une approche lexiculturelle selon une démarche interculturelle, une approche réfléchie, subjective, interactive, mettant en jeu les représentations et les expériences personnelles, et centrant la réflexion sur l'observation des faits culturels (interprétations, construction de représentations, découverte de mots et de phrases en interaction, en interdépendance et en intersubjectivité).

### **8. L'interculturel, notion et démarche**

Le préfixe « inter » ici, signifie la mise en relation et l'interaction entre des individus ou/des groupes d'individus, l'interculturel, caractérisé par la présence de plusieurs cultures au sein d'un contexte soit scolaire ou social, différentes les unes des autres, forme un contexte hétérogène et à caractère diversifié, implique la rencontre et l'échanges entre les peuples. Il vise aussi l'ouverture à l'Autre et non la simple assimilation de sa culture. C'est ainsi que DEMORGON l'explique ainsi :

*« Le préfixe inter qui suggère des interactions, des échanges, des partages, des complémentarités, des coopérations, des réciprocités, [...], sert à entretenir, dans le meilleur des cas, des souhaits, des espoirs, un idéal à atteindre : celui d'une coexistence pacifique et solidaire entre les populations. ».*<sup>80</sup>

La démarche interculturelle implique également d'importantes interrelations entre des cultures différentes, soit au sein de sociétés différentes, soit au sein d'une même communauté sociale (il s'agit de variétés de culture appartenant à une même société dite multiculturelle). Cette démarche se présente comme un véritable itinéraire au dialogue et/ ou communication des cultures. Dans ce sens, J-P. CUQ souligne :

*« La simple juxtaposition (des cultures) ne constituait en rien une solution au fonctionnement social cohérent. Le multiculturalisme, fondamental, ne suffisait pas (...) L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes cultures,*

---

<sup>80</sup> - DEMORGON, J., L'exploration interculturelle pour une pédagogie internationale, Paris, Armand Colin. 1989, P.225

*l'articulation, les connexions, les enrichissements, comme les conservateurs l'affirmaient, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (...) L'interculturalisme repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel.».*<sup>81</sup>

La compétence interculturelle, présuppose une connaissance et une maîtrise non seulement des faits culturels et/ ou des faits de civilisation d'un peuple donné, mais surtout ses faits culturels, qui favorisent la communication, l'échange, le partage, et la connaissance de l'Autre entant que porteur de culture qui n'est pas comme la nôtre, et donc la rencontre.

Il est bien évident que chaque culture porte en elle un système de valeurs qui aide à mieux comprendre la complexité du monde. Le progrès dans la connaissance est dû entre autres, à la reconnaissance d'une diversité des cultures qui caractérise l'humanité et favorise l'équilibre pour une vie meilleure. Par conséquent, la reconnaissance de ces valeurs culturelles devient un facteur essentiel pour qu'une communication soit profondément cernée, car l'objectif essentiel de la communication se trouve bien souvent au-delà du paramètre verbal ou langagier. L'interculturel ne prend donc, sens que dans un état de dialogue, où les échanges se multiplient, et où la diversité linguistique et culturelles des langues est largement acceptée et soutenue. C'est une visée de dialogue et d'échange dans le respect des différences.

Le respect des différences, entre moi et l'Autre, est un principe de base de toute éducation. Ce respect de l'Autre nécessite la connaissance et la compréhension de cet Autre tout en dépassant ses préjugés personnels et son ethnocentrisme. Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la présence de deux systèmes linguistiques différents engendre automatiquement la confrontation des deux cultures véhiculées par les deux langues :

---

<sup>81</sup> - J-P. Cuq, (Sous la direction de), Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, asdifle, Clé International, 2006, P. 136-137

*« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. ».*<sup>82</sup>

L'enseignement d'une langue étrangère est accompagné de l'enseignement de la culture. En effet, La langue est porteuse de vision du monde, elle englobe l'Histoire et la mémoire des peuples, elle véhicule les valeurs et les normes d'une communauté donnée. Par conséquent, son apprentissage se limiterait à un usage purement instrumental si cette même langue est décontextualisée. C'est dans la situation de l'interaction entre la culture de l'apprenant et la culture véhiculée par la langue cible que se nourrit la notion d'interculturel. Enseigner une langue étrangère, c'est permettre aux apprenants de connaître de nouvelles significations, de nouvelles valeurs et d'acquérir de nouvelles compétences lesquelles les autorisent à réfléchir sur leur propre culture et leur propre système de valeurs.

### **9. La démarche interculturelle en classe de langue**

La démarche interculturelle dans un cadre scolaire est un processus ayant pour objectif de sensibiliser les apprenants à de nouvelles perceptions du monde qui assurent le progrès et l'ouverture, et autorise une socialisation et/ ou un développement des rapports sociaux entre les membres d'un groupe. L'école socialise et développe les enfants pour leur permettre d'acquérir une conscience profonde sur leur propre culture à travers une imprégnation positive d'une culture étrangère, au moyen de supports qui accentuent la démarche interculturelle afin d'assurer la cohabitation et le vivre ensemble.

Dans les grandes lignes du Référentiel général des programmes du CNP, il est clairement mentionné :

*« L'individu doit développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde. La prise en charge par les programmes des préoccupations liées*

---

<sup>82</sup> - J. Courtyllon. « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. ». In *Le Français dans le Monde*, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984, p. 52.

*au respect d'autrui et à la reconnaissance de ses droits, à travers notamment la connaissance et la disposition à défendre les droits humains [...] pour l'acquisition du savoir-vivre ensemble. ».*<sup>83</sup>

Selon BEACCO (2000), une démarche interculturelle vise à *conduire d'un ensemble de représentations premières à un ensemble de représentations travaillées, et qui sont passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience.* Afin de parvenir à une forme de coexistence harmonieuse et équilibrée entre la culture d'origine de l'apprenant et la culture de la langue cible, qui se présente à travers des contenus linguistiques et culturels. Par ailleurs, la présence des deux systèmes culturels dans le cours de langue étrangère exige de l'enseignant une véritable prise de conscience, un savoir et un savoir-faire. Il s'agit bien entendu, pour lui, de faire en sorte que ses apprenants saisissent que la pluralité culturelle dans le monde ne soit ni considérée, ni vécue comme un obstacle, mais bien au contraire, c'est comme une richesse dans la communication, dans le partage, et dans la compréhension.

Toutefois, la mise en place de la compétence interculturelle en classe de langue étrangère (FLE), se révèle une tâche assez lourde, et c'est justement ce qui rend difficile la tâche de l'enseignant afin d'assurer à l'apprenant un équilibre identitaire dans la mesure où d'autres facteurs interviennent. En fait, cette démarche consiste à aider l'apprenant à s'ouvrir sur la culture de l'Autre avec une attitude de découverte, d'acceptation et d'ouverture. La démarche interculturelle prend appui sur la culture de l'apprenant, l'aide à se distancier pour se voir mieux à travers l'Autre. Il s'agit, donc, de voir en la diversité culturelle un enrichissement, qui permettrait à l'apprenant de vivre une expérience de l'altérité et de découvrir d'autres pratiques culturelles, sans pour autant renoncer ni à sa singularité, ni à sa personnalité.

Dans de telle situation, les apprenants d'une langue étrangère sont appelés à porter un regard critique et objectif vis-à-vis de leur propre culture, de se distancier et éviter d'idéaliser leur culture en s'y attachant fortement au point de rejeter l'Autre.

---

<sup>83</sup> - Ministère de l'éducation nationale, Référentiel général des programmes, 2009, p. 17.

C'est dans la confrontation avec une culture autre, que les apprenants pourraient prendre conscience de leur identité tout en réactualisant leurs connaissances et en établissant un passage avec l'Autre.

Prendre en compte la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE pour une meilleure acquisition de cette langue, cela signifie certainement prendre conscience du rôle de la langue et de la communication dans le contact avec l'autre :

*« La sensibilisation à la langue et à son utilisation impliquent la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement. En conséquence, la nouvelle langue peut alors s'apprendre et s'utiliser plus rapidement au lieu d'être perçue comme la menace d'un système langagier établi que l'apprenant considère souvent comme normal et « naturel ». »<sup>84</sup>*

Cette démarche va permettre à l'apprenant d'être au centre de son apprentissage et d'éprouver l'intérêt et le plaisir d'apprendre, car ses besoins et ses attentes sont considérés. L'apprenant va connaître une autre perception du monde à travers ce qu'il sait déjà dans sa culture d'origine, étant donné qu'il ne peut aborder l'apprentissage d'une culture étrangère, vide de tout savoir ou contenu culturel. Sa langue maternelle porte déjà une première culture si ce n'est pas plusieurs (plusieurs variétés de culture nationale globale). En effet, il faudrait relever qu'il existe plusieurs réalités culturelles dans la société algérienne que la langue arabe ne saurait traduire avec exactitude. C'est à cet effet que, dans le système éducatif algérien, la finalité de cette visée est une construction de la compétence plurilingue qui regrouperait et la langue arabe, et ses variétés dialectales. S'ajoutant à cela, c'est la nouvelle posture de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, à savoir principalement : le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, etc., que :

---

<sup>84</sup> - Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues CECRL, 2001, Op. Cit., p.85.

*« La formation de compétences nationales en matières de langues est indispensable pour servir de ressources indépendantes, fiables, à toutes les institutions de la nation, eu égard, d'une part, à l'évolution mondiale des parlars et de leur place dans les transactions économiques et commerciales, et, d'autre part à la portée civilisationnelle des langues étudiées, de leurs rapports à l'histoire et à la géographie de l'Algérie, (turque, espagnol, persan, latin, etc.). ».*<sup>85</sup>

Une prise de conscience des spécificités de chaque culture devient plus que nécessaire, et le contact que l'apprenant aurait avec une culture autre que les siennes par le truchement de la langue, ne peut le conduire qu'à une relativisation de ses propres pratiques sociales, de ses convictions et de ses croyances.

Dans cette perspective, l'apprenant est censé dépasser (et ne pas abandonner) son système de références culturels d'origine, pour se mettre à la place de l'autre. L'exploration de la démarche interculturelle consiste essentiellement à aider les apprenants à s'approprier et à saisir les traits culturels qui permettent l'accès à l'univers de l'Autre à savoir : l'histoire, les modes de vie, les symboles et les valeurs. Une fois arrivés, l'apprenant sera enrichi par le changement et l'expérience, puisqu'il serait affranchi de toutes contraintes, et de tous complexes pour aller par envie, et en autonomie vers l'Autre.

*« Un des objectifs de l'étude de la culture devait être d'opérer des changements dans l'attitude des élèves vis-à-vis d'autres cultures et que ces changements dépendent eux-mêmes de modifications des structures cognitifs. ».*<sup>86</sup>

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

---

<sup>85</sup> - Référentiel Général des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, CNP, Alger, 2009, p.66.

<sup>86</sup> - Byram. M., Culture et éducation en langue étrangère, Coll. Langues et Apprentissages, Paris, Hatier et Dédier, 1992. p. 11.

*« L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. »<sup>87</sup>*

C'est ainsi que les objectifs et les finalités du système éducatif algérien aillent dans le même sens, pour garantir une réussite meilleure à l'élève algérien :

*« Préparer à une compétitivité incontournable [...] en développant les compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle (...) La prise en charge par les programmes des préoccupations liées au respect d'autrui et à la reconnaissance de ses droits, à travers notamment la connaissance et la disposition à défendre les droits humains dans toutes leurs composantes, constitue une garantie essentielle pour l'acquisition du savoir-vivre ensemble. »<sup>88</sup>*

Le contexte actuel de la mondialisation nécessite l'acquisition de compétences- clés, pour l'éducation à la citoyenneté mondiale qui initie l'apprenant à la culture de la tolérance, qui encourage le concept du changement social, de la reconnaissance et du vivre ensemble. On lui donne la chance de vivre l'interculturel et de s'épanouir socialement et intellectuellement.

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

---

<sup>87</sup> - CECRL, p. 40.

<sup>88</sup> - Référentiel des programmes, p. 11.

*« Il s'agit en particulier de doter les sortants des prérequis nécessaires pour une insertion réussie dans le monde en devenir dans lequel seront davantage utiles (à côté de savoir- réfléchir, inventer et décider), les compétences comportementales centrées sur la confiance en soi et l'esprit d'équipe. ».*<sup>89</sup>

Le système éducatif se doit donc d'intégrer le renouveau pédagogique, en mettant en avant, non seulement la qualité des programmes d'enseignement, mais surtout leurs stratégies pédagogiques, car il s'agit d'instruire, d'évaluer, et aussi de socialiser l'apprenant en le préparant à un développement continu de ses compétences, et en lui apprenant à s'adapter et à réagir en autonomie aux différentes situations de la vie. C'est donc, de faire de l'interculturel un instrument au service de l'éducation en ceci qu'il permet à l'individu avoir un rapport constructif avec l'Autre.

---

<sup>89</sup> - Référentiel général des programmes, p. 14.



## **Chapitre 4. Contact de langues, interculturel et représentations culturelles en classe de FLE**

## 1. Autour du concept de l'interculturel dans l'enseignement des langues.

L'enseignement/apprentissage de la langue étrangère contribue au processus éducatif d'une façon générale, car cette activité conduit à une nouvelle perception de la nature du langage, en augmentant la compréhension de son fonctionnement et en développant une plus grande conscience du fonctionnement de la Langue maternelle. De ce fait, il est bien clair que par la connaissance- en même temps - et la compréhension des coutumes, des modes de vie, et des valeurs d'autres cultures, l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère contribue à une meilleure perception, par l'apprenant, de sa propre culture (ses modes de vie, ses traditions, ses coutumes, etc.). Le développement de la faculté à comprendre et à dire ce que d'autres, dans d'autres communautés linguistiques et culturelles, disent dans des situations déterminées, conduit, en conséquence, l'apprenant à la compréhension des cultures étrangères et de sa propre culture maternelle.

La notion « interculturel », prise comme nom composé, est une notion de création récente (Une approche de l'interculturel dans l'enseignement/ apprentissage du français 1988). Il est la combinaison du préfixe « inter » et de l'adjectif « culturel », ce qui signifie une idée de lien, de rapport, de mise en relation, de communication mais aussi de questionnement entre les cultures présentes dans le contexte d'enseignement/ apprentissage des langues, voire même dans le contexte scolaire..

*« Introduit donc les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures. [...] 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 ».*<sup>90</sup>

---

<sup>90</sup> - CLANET, C. 1990, L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et Sciences Humaines, Cité par : Marie-Christine FOUGEROUSE, 2016 in Synergies France n° 10 - 2016 p. 109-122, sur <https://gerflint.fr/Base/France10/fougerouse.pdf>

L'interculturel est née en France dans les années 1970 en contexte d'enseignement de français langue maternelle (FLM) où la volonté des spécialistes était l'assimilation des cultures migrantes à l'école, et par là, une volonté d'intégration scolaire via la création de structures d'apprentissage spécifiques dans le cadre scolaire (CLIN2, CLAD3, CEFISEM4). Il s'agissait de faire face aux situations de crises et aux dysfonctionnements liés aux questions posées par les familles issues des immigrés.

Cet univers de contact, d'interaction, de dialogue et de questionnement entre les différentes cultures présentes dans la société et l'école française a intéressé la didactique des langues. L'approche communicative dans les années 1980 prônait une décentration de la conception instrumentaliste de la langue pour l'étendre à la compétence de communication et donc l'étendre à une prise en considération de l'aspect culturel ou la visée culturelle de toute communication langagière. Quand les cultures se mélangent à un rythme quotidien et en permanence, le travail sur l'interculturel devient une ouverture du champ à l'altérité. Dans la culture et dans la langue se reflète une mise en interaction de soi et des autres.

## **2. L'interculturel en classe du FLE**

Lors de l'étude et/ ou l'acquisition des contenus culturels, l'apprenant doit établir des grilles de comparaison entre sa propre culture d'origine et la culture cible. Il s'interroge sur sa propre culture pour pouvoir construire une passerelle à l'autre culture.

Enseigner la langue avec sa dimension culturelle (enseigner la langue-culture), l'une et l'autre fonctionnant comme un paradigme indissociable, cela veut dire qu'il ne s'agit pas uniquement d'une centration sur l'objet langue mais également une centration sur l'objet culture incluant les traits spécifiques de la culture cible. Comme les individus ou les apprenants en contexte d'apprentissage sont les porteurs des cultures (soit cultures avec des traits communs, soit cultures avec des traits de différences), apprendre une langue-culture, c'est donc entrer en contact pour aller à

la rencontre de l'Autre (« le lieu de mise en scène de soi et des autres »<sup>91</sup>). Cette rencontre de l'Autre fait l'émergence du concept de l'interculturel.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est considéré comme l'ouvrage de référence partagée par les acteurs de la didactique des langues. Il est intéressant de noter que l'interculturel est inclus dans les savoirs où il occupe une place importante. Pour une prise de conscience interculturelle en classe de langue (en l'occurrence classe de FLE), le CECRL (2001 : P.83) souligne :

*« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. ».*<sup>92</sup>

Dans la classe de FLE (en l'occurrence le français en Algérie) ou même dans toutes les classes de langues, la matière à enseigner occupe une place particulière. Elle est à la fois l'objet même de l'enseignement/apprentissage et l'outil de la communication entre les participants du contrat pédagogique (enseignants et élèves).

Dans une situation de mise en pratique et de transmission de l'objet et/ ou contenu culturel en classe de langue (car il s'agit de la rencontre entre deux univers, entre deux cultures, celle véhiculée par la langue maternelle L1, et celle véhiculée par la langue étrangère L2), il est demandé aux apprenants d'acquérir une double compétence : d'une part, ils doivent se concentrer sur le message pour en décoder le contenu informatif et construire le sens et, d'autre part, ils intègrent conjointement le

---

<sup>91</sup> - Termes empruntés à M. ABDALLAH PRETCEILLE.

<sup>92</sup> - CECRL, 2001, p.83.

code et ses implicites. Par contre, dans un cours de mathématiques ou de géographie en langue maternelle, l'attention se porte uniquement sur la compréhension et l'interprétation des données informatives, le code étant acquis à l'avance.

Dans certains contextes d'enseignement / apprentissage du FLE, et où les langues-cultures sont en contact, la classe de langue regroupe des compétences et/ ou des niveaux des apprenants dits « linguistiquement et culturellement hétérogènes ». Cette situation pluriculturelle constitue à première vue une richesse qui implique la mise en valeur de chacun en tant qu'individu porteur d'un capital culturel (compétence culturelle) d'où émergent des traits communs à plusieurs, pour créer un réseau relationnel favorable à une interaction et intercompréhension meilleures.

Eventuellement, dans le cas où un grand nombre d'apprenants ayant un niveau faible en termes d'acquisition des compétences culturelles, et dans un souci d'établir une communication réussie, l'enseignant pourrait faire le recours à la langue maternelle de l'apprenant, quand c'est possible. Et ce en vue de faire lever les blocages, et avancer dans la séquence d'apprentissage. Passer par la langue maternelle des apprenants ou par une démarche passerelle, ne signifie pas détourner l'objectif formatif de l'apprentissage, mais bien au contraire rendre possible une analyse des représentations qui va permettre d'établir un questionnement favorisant l'apprentissage de la dimension culturelle objet d'étude. En réalité, la proximité ou l'éloignement des langues-cultures en contact a une incidence sur l'enseignement/ apprentissage du FLE en classe et sur la relation interculturelle, notamment dès les premiers moments du cours.

### **3. L'interculturel et la prise en compte de l'altérité**

Dans la classe de FLE, lieu de la rencontre interculturelle permanente avec ses rôles et ses attentes, les apprenants sont demandés d'intégrer le savoir et savoir-faire dispensés par l'enseignant. La rencontre avec l'altérité induit un questionnement sur la langue-culture des apprenants et sur la langue-culture de l'autre. La richesse de cette rencontre interculturelle est un moment d'interrogations permanente quant aux rapports qu'entretiennent les cultures en présence de façon complémentaire dans

un enseignement / apprentissage de la langue-culture dite étrangère pour les partenaires du contrat didactique.

Enseigner ou apprendre une langue-culture étrangère, c'est accepter de se mettre en situation de questionnement sur autrui et sur soi (sa langue et sa culture). Par exemple, l'apprenant qui vient en France pour faire des études ou des stages de langue (séjour linguistique ou culturel) se trouve face à un double défi : acquérir une nouvelle langue et acquérir des codes culturels lui permettant de vivre en harmonie avec son nouvel environnement.

En cours de FLE, il incombe à l'enseignant de développer un climat favorable à l'épanouissement intellectuel et relationnel de chacun. Cette démarche repose sur l'ouverture aux autres, la communication, l'interaction, et le partage.

#### **4. Représentations culturelles du FLE**

*« Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user ».*<sup>93</sup>

Cette attention porte sur les lieux physiques où ladite langue est parlée aussi bien que les locuteurs de cette langue. Elle dépasse ainsi la composante linguistique de la langue pour mettre en exergue le rôle des représentations de l'altérité. Ces dernières constituent une partie intégrante de la construction identitaire, de la relation entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de préciser les caractéristiques qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres.

*« Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque que l'apprentissage qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et des démarches éducatives. Ces démarches doivent pouvoir réconcilier des tensions a priori contradictoires*

---

<sup>93</sup> - Moore, 2001, p.9

*entre un besoin d'auto- centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'apprentissage des langues. »<sup>94</sup>*

L'apprentissage d'une langue recouvre donc deux dimensions, la première relative à l'aspect linguistique et la deuxième se réfère au locuteur de la langue, à la construction de son identité et aux rapports que ce dernier développe avec d'autres usagers. Il va sans dire que, vu le caractère entremêlé de la langue et de la culture, ces deux dimensions s'enchevêtrent. L'image de l'autre est éminente dans le système humain de pensée puisqu'elle influence la construction de l'identité d'où son importance dans tout processus d'apprentissage.

De ce fait, les représentations culturelles, relatives aux langues d'apprentissage (le cas du français en 1<sup>ère</sup> année secondaire) portent, non seulement sur les locuteurs natifs d'une langue (ici il s'agit des locuteurs français) mais également sur les pays où se parle cette langue (la France).

Les représentations que se font les apprenants d'un peuple ou d'un pays et qui sont généralement en relation étroite avec des attitudes vis-à-vis de la langue d'apprentissage et au degré de complexité de son apprentissage. Si les apprenants développent des représentations plutôt négatives d'un pays, il en résulte souvent une image négative, fortement stéréotypée, de la langue cible. Ces images négatives et stéréotypées peuvent constituer des obstacles dans l'apprentissage et / ou des obstacles de réussite pour les élèves – apprenants.

Danielle Moore (1995 b : 27) considère que :

*« Loin de parasiter ou retarder le travail proprement dit sur la LC – Langue Cible – (qu'il s'agisse de la LM ou de la LE) la réflexion ou l'analyse consciente, par exemple des fonctionnements d'autres systèmes comparés à ceux de la LM, vont favoriser la distanciation par rapport au code, pour mieux se l'approprier. On propose ainsi aux apprenants des corpus linguistiques susceptibles de favoriser chez eux un*

---

<sup>94</sup> - Castelloti et Moore, 2002, p.21

*« état d'alerte à la langue », une réflexion dynamique et spontanée culture) face aux faits langagiers, par l'observation, la découverte et la manipulation..».*<sup>95</sup>

Nous savons qu'à travers le va-et-vient entre la langue maternelle et la langue étrangère, l'apprenant établit des transferts de son expérience langagière et cognitive intériorisée. La compétence linguistique peut être considérée comme partie intégrante d'une compétence plus globale de communication. Coste (1997 : 399) analyse le va-et-vient existant dans un contexte de salle de classe, et définit quel les types de classifications qu'on peut y appliquer. Ces classifications renvoient à des modes de catégorisations auxquels les acteurs, eux-mêmes, et singulièrement les enseignants peuvent avoir spontanément recours. Nous résumons les types de classifications comme suit :

1. l'alternance d'apprentissage envisageant la construction du savoir ;
2. l'alternance par défaut qui consiste en un recours à une langue qu'on maîtrise mieux, quand on a des lacunes dans la langue étrangère ;
3. l'alternance valorisée pour constituer une échelle en plus pour apprendre la langue étrangère ;
4. l'alternance de répétition qui permet aux élèves de reprendre dans une langue un énoncé qui a été posé dans une autre (traduction, reformulation ou résumé).

---

<sup>95</sup> - Moore, D. (1995 b : 27)



## 5. Contact de langues et représentations sociales

### 5.1. Représentations en psychologie cognitive

En psychologie cognitive, la représentation est définie ainsi :

*« La représentation en tant que réalité psychologique sera définie en première approximation comme l'ensemble des acquisitions d'un individu traduites au plan de ses structures mentales. L'existence de ce qu'on peut appeler un « système mental » correspond à un niveau de réalité inaccessible tant à l'observation directe qu'à l'introspection, et dont il reste à discuter de la nature, des formes et de l'organisation, ainsi que des moyens méthodologiques pour l'appréhender (...) la mise en jeu fonctionnelle serait soumise à des processus (concevables en termes de récupération, d'activation, etc. (...)). Elle se caractérise de fait par sa dimension sociale, comme rectification scientifique ou comme élaboration idéologique des savoirs individuels par la connaissance collective du monde. ».*<sup>96</sup>

Il s'agit donc, d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, ou connaissances acquis par l'individu au cours de son expérience, c'est-à-dire des connaissances humaines sur le monde (sur la société où il vit, sur le monde réel ou même virtuel).

A vrai dire, une représentation renvoie à une perception, ou une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, une personne, ou à une situation, du monde dans lequel vit le sujet. Dans le cas où le sujet est la langue étrangère ou la culture étrangère, la représentation est considérée comme le processus par lequel une image est présentée. Il s'agit, bien entendu, de l'image que l'apprenant se fait de la langue française et de sa culture. D'un point de vue sociolinguistique, les représentations sont, généralement, constituées par des images, des croyances, des points de vue, et des positions idéologiques qu'ont les locuteurs au sujet des langues. « Les représentations »<sup>97</sup> concernent soit la forme de la langue (comment on doit parler), soit le

---

<sup>96</sup> - Denis Michel, Dubois Danièle (1976). La représentation cognitive : quelques modèles récents. In: L'année psychologique. 1976 vol.76, n°2. pp. 541-562; In : [https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_1976\\_num\\_76\\_2\\_28161](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1976_num_76_2_28161).

<sup>97</sup> - Nous empruntons la forme de la langue, le statut, et la fonction à Louis- Jean CALVET.

statut de la langue (ce qu'on doit parler), soit sa fonction identitaire (ce que la communauté parle).

## 5.2. La réponse représentationnelle

*« (La réponse représentationnelle) est un stock minimal relativement stable d'informations mémorisées. Ce « stock » est décrit tantôt en termes de structures, tantôt en termes d'unités mnésiques, etc. La notion fondamentale est celle d'une « mémoire générale » permanente sur laquelle opéreraient, lorsque les situations l'exigent, un certain nombre de processus (d'activation, de récupération, etc.), eux-mêmes conçus, le cas échéant, comme des éléments de cette mémoire générale (...) de tels processus « processus représentationnels » sont en œuvre lorsqu'une fraction de la réaction totale habituellement déclenchée par un stimulus-objet se trouve mise en jeu par le stimulus-signé associé à cet objet. C'est cette « réaction détachable » qui, assurant une fonction médiation elle entre le stimulus-signé et la réaction du sujet, fonde la signification des stimulus-verbaux. ».*<sup>98</sup>

Des chercheurs comme Mowrer (1960) et Staats (1961) ont inclus, au nombre de ces réponses représentationnelles, des « réponses sensorielles conditionnées », c'est-à-dire, en termes néo-behavioristes, des « images », qui constituent à leurs yeux la composante « cognitive » ou « dénotative » de la signification verbale, distincte de ses composantes évaluatives ou émotionnelles (connotatives). Ces auteurs relient la notion de représentation à un ensemble de processus réactionnels implicites dont les deux caractéristiques fondamentales sont les suivantes :

- il s'agit, d'une part, d'éléments fractionnels d'une réponse globale ;
- ces éléments, d'autre part, sont de nature essentiellement non verbale, c'est-à-dire qu'ils sont différents du mot comme de toute autre unité linguistique.

Par exemple, devant un tableau qui représente le moulin à vent en France (aspect culturel de la France pendant le 18<sup>ème</sup> siècle), un apprenant ne fait pas référence au statut du tableau comme relevant de la culture française (il fait une simple des-

---

<sup>98</sup> - Denis Michel, Dubois Danièle (1976). La représentation cognitive : quelques modèles récents. In: L'année psychologique. 1976 vol.76, n°2. pp. 541-562; In : [https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_1976\\_num\\_76\\_2\\_28161](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1976_num_76_2_28161).

cription de l'image du moulin à vent). Alors que la démarche de l'interprétation conduit l'apprenant à mieux se rapprocher du contenu culturel transmis par le tableau du moulin à vent. Il s'agit d'établir une signification culturelle (histoire du moulin à vent en France) à travers l'interprétation.

### 5.3. La représentation en psychologie sociale

La représentation sociale est « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». JODELET (1984, 1989) la définit et la caractérise comme des modalités de pensée pratique, orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social... la représentation présente des caractéristiques spécifiques sur le plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique.

Les représentations sociales prennent les caractéristiques suivantes :

- elles sont une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ;
- elles ont une visée pratique : intégration de la réalité, mise en jeu dans la communication ;
- elles peuvent être abordées comme produits (cf. supra), mais aussi comme processus. Il s'agit de l'activité d'appropriation de la réalité sociale, plus généralement extérieure, à la pensée et l'élaboration psychologique et sociale de cette réalité ;
- elles se situent étroitement dans les rapports symboliques inter- et intra-groupes.

### 5.4. La représentation sociale selon JODELET (1989) est :

*« Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egaleme nt désignée comme savoir de sens commun ou encore savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. Mais elle est tenue pour un objet d'étude légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur le processus cognitif et les interactions sociales. Elles circulent dans les discours, sont portées par*

*les mots, véhiculés dans les messages et images médiatiques, cristallisés dans les conduites. ».*<sup>99</sup>

La représentation est donc une « organisation signifiante », qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, et qui va déterminer leurs comportements et leurs pratiques langagières, communicatives ou sociales. Les approches actuelles de la psychologie cognitive, la théorie des représentations sociales ont évolué dans tous les domaines constitutifs des sciences humaines et sociales. Les représentations sociales sont devenues un phénomène intéressant en classe de langue.

Les représentations sociales sont « collectivement produites, engendrées, et partagées par les membres du groupe social. L'idée spécifique du concept est ici son caractère collectif : à la différence d'une théorie scientifique ou d'un système idéologique, produits par une minorité d'individus proposant leur propre vision par rapport à certains aspects du monde. La représentation sociale résulte d'une élaboration collective et consensuelle au sein d'un groupe social.

Le groupe social, en s'appropriant l'objet de représentation afin de le maîtriser, intègre cet objet dans des catégories d'un savoir préexistant (ancrage). Autrement dit, il s'agit de l'inscription de la représentation et de son objet dans un système de catégories et de significations déjà existantes. Ces deux processus, l'objectivation et l'ancrage, se combinent rendant ainsi la réalité intelligible et produisant une « connaissance pratique et fonctionnelle » et donc sociale, permettant aux groupes d'évoluer dans leurs relations et dans les situations de la vie quotidienne.

Les représentations sociales relatives au français sont donc nées collectivement, elles sont comprises, adoptées et adaptées par des groupes d'individus partageant des caractéristiques communes. Les images exprimées par les sujets parlants- apprenants - autour de l'objet « langue et culture française », sont collectives, dynamiques, adaptables et donc compréhensibles. Ces images peuvent enfin être modifiées en fonction

---

<sup>99</sup> - JODELET, D, 1989, Représentations sociales : un domaine en expansion, P.U.F., Paris, 1989, Chapitre I, p. 36.

de l'évolution de l'objet (ici le français FLE) et des caractéristiques du groupe-classe- au sein duquel elles existent et à partir duquel elles sont exprimées.

### **5.5. La construction des représentations sociales**

Dans un article de synthèse, JODELET (1984) rapporte qu'on peut envisager cette construction selon six perspectives possibles :

- 1- le sujet construit sa représentation selon une dimension de contexte et une dimension d'appartenance. Dans cette perspective, ce sont les aspects purement cognitifs (ou sociocognitifs) qui prédominent ;
- 2- la seconde perspective met l'accent plutôt sur les aspects signifiants de la représentation. Dans ce cadre, cette dernière est considérée comme l'expression d'une société donnée ;
- 3- la troisième perspective traite la représentation comme une forme de discours et fait découler ses caractéristiques de la pratique discursive du sujet socialement situé ;
- 4- la représentation peut aussi avoir comme origine les relations entre les groupes sociaux ;
- 5- elle peut émerger de la pratique sociale de l'individu ;
- 6- et finalement, elle peut être issue de la reproduction sociale des schèmes de pensée.

De cette manière, les représentations permettent souvent la construction/ reconstruction du réel et, vu leur caractère naturel, les individus d'une société donnée finissent toujours par les considérer comme la réalité, sans comprendre leur influence sur l'interprétation ou l'explication de certains faits de la réalité.

*« Les représentations, en tant qu'elles construisent une organisation du réel à travers des images mentales, elles-mêmes portées par du discours ou d'autres manifestations comportementales des individus vivant en société, sont incluses dans le réel, voire sont données pour le réel lui-même. Elles s'appuient sur l'observation empirique de la pratique des échanges sociaux et fabriquent un discours de justification de ceux-ci qui met en place un système de valeurs, érigé en norme de référence. Ainsi est construite une certaine catégorisation sociale du réel qui témoigne à la fois du rapport de "désidérabilité" que le groupe social entretient avec son expérience de la quotidienne-*

*té, et du type de commentaire d'intelligibilité du réel qu'il produit, sorte de métadiscours révélateur de son positionnement. En bref, les représentations témoignent d'un désir social, produisent des normes et révèlent d'un système de valeur. Or, si les savoirs de connaissance et de croyance se construisent à l'intérieur de ce processus de représentations, on voit à quel point la frontière entre les deux est difficile à déterminer. ».*<sup>100</sup>

Les représentations aident donc à concevoir la compréhension du monde de la part des individus membres d'une communauté sociale. Dans leur compréhension, les individus ne s'appuient ni sur la réalité objective, ni sur les expériences individuelles, mais sur les représentations sociales construites à travers des interactions. Les représentations aident les individus à (re) créer une réalité sociale : elles rendent compréhensibles les objets inconnus ou mal connus. Elles transmettent des connaissances pratiques, permettant d'agir sur le monde ou l'environnement. Dans ce cas, l'individu subit la contrainte des représentations dominantes dans la société, et c'est dans leur cadre qu'il pense ou exprime ses propres sentiments, et ses propres idées.

### **5. Les représentations (socio) linguistiques**

La notion de représentation a intéressé, la psychologie sociale (la notion de représentation a été analysée par la psychologie sociale), comme nous avons vu plus haut, a aussi intéressé les études et les recherches en sociolinguistiques. Le sociolinguiste H. Boyer explique fortement que la sociolinguistique est la discipline la mieux adaptée pour étudier les représentations linguistiques, puisque la sociolinguistique est une linguistique des usages sociaux d'une langue donnée et des représentations de cette langue et de ses usages sociaux.

---

<sup>100</sup> - CHARAUDEAU Patrick (1997), Le Discours d'information médiatique. La construction du miroir social, cité par CHIARA GRENZI, « L'image de la langue et de la civilisation françaises au sein de l'éducation nationale italienne: les représentations des acteurs du FLE des établissements scolaires de Modène », Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, Université degli studi (Bologne, Italie), 2014. Français. NNT: 2014MON30061. tel-01137678, In : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01137678/document> p.68.

H. BOYER (1990 : 104) explique :

*« D'une manière générale, les « attitudes linguistiques » et donc les représentations de la/des langue(s) et de ses/leurs variations « font partie intégrante de l'objet d'étude de la sociolinguistique ». Qu'elle étudie les sentiments des usagers à l'égard de tel ou tel fait linguistique, norme ou non, qu'elle tente d'apprécier les systèmes d'évaluation inscrits dans la langue elle-même et/ou à l'œuvre dans les discours, qu'elle s'interroge sur les phénomènes de focalisation, de sédimentation, de stéréotypie en matière d'attitudes linguistiques, qu'elle analyse les images réciproques de langues en contact et leur incidence sur l'évolution de ce contact, la sociolinguistique est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langue(s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales. ».*<sup>101</sup>

Le sociolinguiste Pierre Bourdieu souligne que les langues, elles aussi sont l'objet de représentations mentales, et nous fait montrer que toute identité est une représentation.

*« La recherche des critères « objectifs » de l'identité « régionale » ou « ethnique » ne doit pas faire oublier que dans la pratique sociale, ces critères (par exemple la langue, le dialecte ou l'accent) sont l'objet de représentations mentales, c'est-à-dire d'actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés, et de représentations objectales, dans des choses (emblèmes, drapeaux, insignes, etc.) ou des actes, stratégies intéressées de manipulation symbolique qui visent à déterminer la représentation (mentale) que les autres peuvent se faire de ces propriétés et de leurs porteurs. ».*<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> - BOYER Henri(1990) , « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie », Langue française, Volume 85, n° 1, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1990\\_num\\_85\\_1\\_6180](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1990_num_85_1_6180) consultée le 20/08/2021.

<sup>102</sup> - BOURDIEU (1982), Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Cité par CHIARA GRENZI, 2014, Op. cit, p.70.

Les représentations mentales se manifestent donc dans les appréciations, les idées, et les opinions.

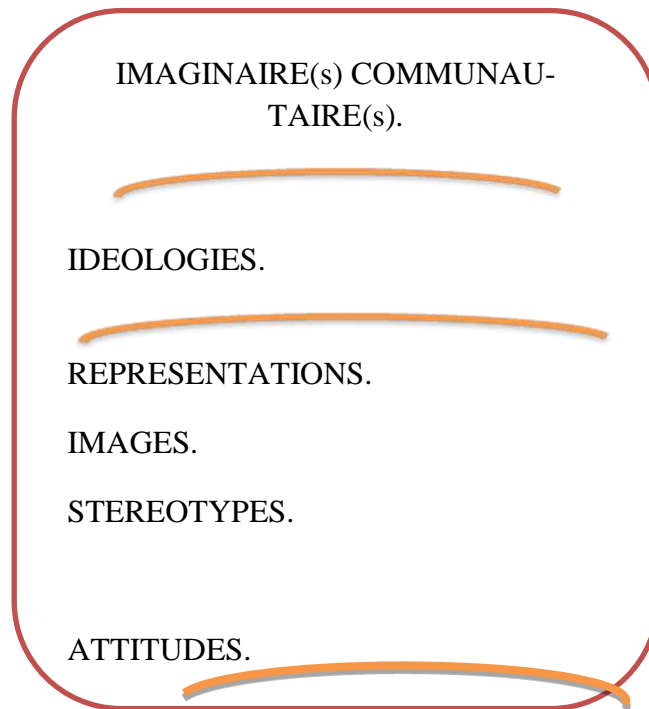


Schéma inspiré de celui de H. Boyer (2003 : 19)

En linguistique du terrain, et à l'intérieur du contexte social, c'est grâce aux recherches du sociolinguiste WILLIAM LABOV (1976) qu'on a commencé à prendre en compte le rôle des représentations et des stéréotypes dans la compréhension des phénomènes comme l'insécurité linguistique ou l'hypercorrection. LABOV a bien démontré que les attitudes envers la langue sont d'une extrême uniformité au sein d'une communauté linguistique. Il s'agit d'étudier la relation entre le langage et l'identité du locuteur.



En effet, la langue d'une société donnée organise l'expérience des membres de cette société et par conséquent façonne son monde et sa réalité. La langue est en même temps constitutive de l'identité et instrument d'expression. Toutefois, ce n'est pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais c'est le discours qui traduit ces spécificités.

Dans ce sens, B. PY note :

*« [...] c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social. En outre, le langage est un instrument très efficace de catégorisation : dénommer, c'est classer et regrouper [...]. Nous irons un peu plus loin dans cette direction et nous ajouterons que le discours est plus spécifiquement le lieu où les représentations sociales se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent. »<sup>103</sup>*

PY (2004) donne l'exemple de l'invention d'un nouveau médicament. Cette invention peut agir sur les représentations sociales envers/ d'une maladie. Mais le changement de ces représentations sociales ne prendra forme que dans et par les différents discours dont le médicament inventé et cette maladie vont faire l'objet dans les journaux et les revues médicales, les cabinets de consultation, les salles d'attente, les cafés ou encore les médias. Le discours apporte à la représentation sociale une proportion ou une étiquette objective et observable qui permet un ensemble de manipulations symboliques telles que le commentaire, le refus ou la contestation, l'adhésion, la modalisation, la citation, l'évocation, l'allusion, etc.

Selon des spécialistes tels que BOYER, BOURDIEU, il y a une influence importante des représentations sociales dans la naissance de l'imaginaire ethno-socioculturel qui est indispensable pour acquérir une compétence de communication en langue étrangère. C'est justement selon la perspective sociolinguistique, le schéma de R. Jakobson n'est pas suffisant pour décrire la communication puisqu'il faut ab-

---

<sup>103</sup> - PY BERNARD, (2004), « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, 38e année, n°154, pp. 6-19. In [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458\\_726X\\_2004\\_num\\_38\\_154\\_943](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458_726X_2004_num_38_154_943)

solument tenir compte des implicites socioculturels et de leur importance pour l'accès au sens du discours et à sa compréhension.

Dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage, comme c'est notre cas, le phénomène des représentations s'avèrent fondamentales. De nombreuses études des représentations linguistiques des apprenants et des enseignants de langues étrangères, en l'occurrence le FLE, ont démontré l'importance de cette dimension et son influence sur le processus d'apprentissage (nous citons les études de MOORE 2001, BEACCO 2001, CASTELLOTTI & MOOORE 2002, etc.)

*« Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes, ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives. Ces démarches doivent pouvoir réconcilier des tensions a priori contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues. ».*<sup>104</sup>

## 6. La représentation en didactique des langues

En didactique des langues, et lors de la réalisation des activités d'apprentissage autour de la langue et/ ou la culture étrangère, les représentations sociales peuvent être organisées de manières différentes, par exemple comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes. Les stéréotypes occupent une place significative dans la réflexion sur les relations interculturelles et la didactique des langues et des cultures.

---

<sup>104</sup> - CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle (2002) Représentations Sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Division des Politiques linguistiques, Étude de référence, p.21.

Selon J- M DUFAYS (1997), la stéréotypie exerce des fonctions didactiques essentielles, dont l'ignorance peut s'avérer des plus dommageables, tant pour les enseignants que pour les apprenants. Les représentations stéréotypées, éloignées de la réalité, constituent ainsi une véritable problématique pour l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Il en résulte que leur statut didactique est paradoxal, car ils sont à la fois des obstacles à dépasser et des connaissances à maîtriser.

En didactique des langues- cultures et en didactique du FLE notamment, les spécialistes ont souligné l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement/ apprentissage (représentations de la langue, et représentations qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, de la langue- culture cible). Le processus du déroulement s'avère difficile surtout quand il s'agit d'une culture autre. Les chercheurs spécialistes ont opté pour la démarche interculturelle qui, seule, pourrait contribuer à alléger cette complexité de l'enseignement/ apprentissage de l'objet culture autre.

Dans ce sens, CUQ (2003) écrit :

*« Ce qu'implique une telle démarche (la démarche interculturelle), c'est la prise en compte sérieuse et donc le traitement pédagogique adéquat des obstacles à une perception interculturelle correcte et singulièrement des stéréotypes qui, de par leur nature de représentations figées, fossilisées, enferment l'Autre de l'enseignement- apprentissage dans une pseudo- connaissance que le manuel et bien entendu le professeur ne saurait ignorer. On attend d'eux qu'ils mettent en place, comme par exemple avec la stratégie des regards croisés, une relativisation et un dépassement de cette pseudo- connaissance. ».*<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> - CUQ (2003, P. 216)

## 7. Représentations et attitudes

La notion de représentation s'est longtemps confondue avec celle d'attitude. Face au flou terminologique, la plupart des chercheurs préfèrent néanmoins les distinguer l'une de l'autre. L'attitude peut se définir comme étant une prédisposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet ou un sujet, ou un contenu d'apprentissage.

Les informations et/ ou les connaissances dont dispose un apprenant individuel ou collectif sur un objet donné constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Les attitudes qui organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, peuvent aussi être modifiées et évoluer au fil du temps.

Généralement, les attitudes font partie des éléments que l'on peut repérer dans la richesse phénoménale de représentations. Dans le cadre de la didactique des langues, ces deux notions présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. Les didacticiens font remarquer l'importance des attitudes dans l'apprentissage des langues, car elles jouent un rôle non négligeable dans l'apprentissage des L2 et elles le font d'une façon dynamique et en interaction constante avec d'autres variables individuelles ou sociales.

Quelques images/représentations évoquées, éventuellement, chez des apprenants de FLE :

- 1<sup>ère</sup> image est celle faisant référence au statut du français,
- 2<sup>ème</sup> image est celle liée aux traits linguistiques, culturels et historiques du français,
- 3<sup>ème</sup> image est celle relative à ses traits esthétiques et aux effets affectifs entraînés par cette langue chez les apprenants.
- 4<sup>ème</sup> image relative à la nature de son apprentissage.

Dans une démarche interculturelle, BYRAM et ZARATE soulignent :

*« Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer. (...) le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés. ».*<sup>106</sup>

### **8. Interaction plurilingue en milieu social**

Dans des situations d'échanges de parole ou de contact des langues en milieu social, la notion d'interaction renvoie à l'idée d'une communication intentionnelle entre des personnes (des interlocuteurs). L'interaction verbale, ou l'interaction non-verbale est considérée comme un lieu de co- construction et de transformation permanente des identités des personnes et de transformation du système social. Car, l'individu change de comportement langagier et de style langagier d'une situation d'échange à une autre. Par exemple, se saluer entre amis d'une manière, et se saluer entre collègues de travail d'une autre manière, etc.

L'interaction sociale est considérée à la fois comme un cadre qui fournirait des données langagières, et aussi le lieu et le moyen par lequel se développent les compétences langagières des interlocuteurs. Elle donne lieu à un travail cognitif qui structure le développement chez l'individu.

Dans son Dictionnaire édité en 2003, CUQ définit l'interaction ainsi :

*« L'interaction (est) comme un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face à face, comme la conversation, le dialogue, etc. (...) La vie so-*

---

<sup>106</sup> - BYRAM, M. et ZARATE, G., 1996, Les jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation, Cité par : CASTELLOTTI, V. et MOORE, D., (2002), Représentations Sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Division des Politiques linguistiques, Étude de référence, pp.18-19.

*ciale est une scène sur laquelle chacun interprète différents rôles, correspondant à la pluralité des images possibles du moi. Ces images constituent le bien le plus précieux de l'individu, qui s'efforce de ne pas perdre la face, autant que de ne pas la faire perdre à autrui. Ce travail de la face (figuration) s'effectue grâce à un répertoire figuratif constitué de conduites, verbales et comportementales, destinées à ménager les faces en présence (excuses, sourire, requêtes atténuées, évitement des actes jugés trop directs donc menaçants, etc.) ».*<sup>107</sup>

## 9. L'ethnocentrisme

La langue – ce système évolutif d'une grande valeur dans la vie humaine - est un système des signes linguistiques, acoustiques et gestuels qui facilitent la communication entre les êtres humains. Dans la vie, tous les jours, on apprend une nouvelle langue grâce au contact direct ou indirect avec d'autres personnes. En assimilant une autre langue, on apprend parallèlement la culture du pays où la langue est parlée (la culture autre). Puisque le monde évolue, il est intéressant de connaître les faits culturels véhiculés par les langues autres, pour pouvoir interagir de bonne manière dans une société multiculturelle. Face à la mondialisation de l'information, à l'accès aux données et aux faits de chaque jour, il est indispensable de connaître une culture étrangère ou autre. Dans les maisons, sur internet, dans les écoles, les classes et dans les universités, différentes cultures sont présentes.

Dans une situation d'apprentissage, et dans le cas de la complexité des contenus culturels sélectionnés par l'enseignant, l'apprenant sera obligé de faire référence à sa L1 (langue maternelle) pour établir une sorte de transfert de capacités personnelles acquises, qui lui permettrait de décortiquer l'ambiguïté et/ ou la complexité rencontrées dans l'acquisition de la culture cible. Parfois, non, il établit au contraire une frontière entre L1 et L2. De ce fait, des attitudes comme l'ethnocentrisme, les préjugés, l'appartenance à sa communauté culturelle, sont vues comme des obstacles à certaines acquisitions de la culture étrangère.

---

<sup>107</sup> - CUQ, J.-P., (sous la direction de), 2004, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLÉ International : Paris, P. 134.

« En classe de langue, l'ethnocentrisme est une attitude toujours prête à apparaître dans les comportements et dans les discours des apprenants et de l'enseignant, notamment à propos des habitus culturels (...) En effet, une attitude relativiste est de mise pour l'enseignant, qui doit être constamment conscient du poids de l'ethnocentrisme sur ses schémas de pensée, ses interactions exolingues et ses enseignements, et doit être encouragée chez l'apprenant pour lui permettre d'appréhender correctement les habitus du groupe social dont il tente de s'approprier la langue ». <sup>108</sup>

## 10. Stéréotype et apprentissage du français

« Un stéréotype consiste en une représentation (cliché) d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une idée toute faite. Il est donc une vue partielle et par conséquent partielle de cette réalité (...) A l'articulation de deux ou plusieurs cultures, peut ainsi à la fois fermer ou ouvrir l'accès de l'une à l'autre. Le stéréotype repose sur des opérations de simplification, de généralisation, et de qualification par un nombre restreint de catégories et de propriétés (...) Les stéréotypes peuvent être négatifs (dans la forme la plus extrême, l'autre est considéré comme une menace) ou positifs (stéréotypes qui surestiment les propriétés attribuées à l'autre). ». <sup>109</sup>

Par exemple, la Tour- Eiffel, est pour des millions de personnes un stéréotype de la capitale Paris et même de la France, mais elle ne suffit pas pour les caractériser (elle ne caractérise pas toute Paris ou toute la France), malgré que la Tour Eiffel contribue à définir Paris, aussi elle contribue à définir la France, et malgré qu'elle fait partie des premiers éléments qui les caractérise.

Un autre exemple aussi, est celui de Burj Khalifa à Dubai aux Emirats arabes unis, est pour des millions de visiteurs un stéréotype de Dubai, mais il ne représente qu'une partie des éléments culturels de la ville.

---

<sup>108</sup> - CUQ J- P, 2003, Dictionnaire de P.88.

<sup>109</sup> - CUQ, J-P. Dictionnaire p.224-225.

### 10.1. Le stéréotype en contexte social

En psychologie sociale, lorsque un jugement se stabilise, se fige et devient extrême, on peut parler de stéréotype. Le stéréotype correspond donc à une représentation ayant une structure sociocognitive plus ou moins particulière, formée d'une accentuation du processus de simplification, de schématisation et de réduction appartenant à une représentation collective et conduisant au figement.

CASTELLOTTI et MOORE (2002) considèrent que :

*« le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence (...) Le stéréotype affiche ainsi les perceptions identitaires et la cohésion des groupes. Il donne des grilles de lecture, par la comparaison et l'opposition aux traits attribués à d'autres groupes. L'important n'est ainsi pas de décider si le stéréotype est "vrai", mais de savoir le reconnaître comme tel, et de reconnaître sa validité pour un groupe donné, dans la manière dont il affecte les relations entre les groupes (...) Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes. Le degré d'adhésion et de validité que leur portent certains groupes de locuteurs ou des individus peuvent être liés à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissage. »<sup>110</sup>*

Dans une communauté sociale donnée, si le phénomène de stéréotype devient répandu et durable, c'est certainement pour sa valeur cognitive permettant à l'individu de simplifier et de classer le réel selon un critère d'économie et puisque le même processus de réduction à une catégorie et de simplification s'applique aussi soi-même en auto stéréotype et hétéro stéréotype selon ZARATE (1986). En réalité, les notions et/ ou les phénomènes de représentations, idéologies et stéréotypes sont intériorisés

---

<sup>110</sup> - CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle (2002) Représentations Sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Division des Politiques linguistiques, Étude de référence, p.8.



par la collectivité sociale, et on peut les déceler, selon H. BOYER (2003) au niveau verbal et non verbal, à travers :

- « l'activité épi-linguistique des locuteurs portant des jugements sur les productions langagières ;
- l'activité métalinguistique se manifestant dans la production de dictionnaires, lexiques, glossaires, grammaires, essais sur la langue, modèles orthographiques ;
- l'activité géopolitique de politiques linguistiques, choix éducatifs des nations, etc. ».<sup>111</sup>

Tous ces phénomènes, représentations, images, stéréotypes, attitudes, font partie de l'imaginaire communautaire. Ils constituent le cœur d'une compétence ethnosocio-culturelle nécessaire pour communiquer et accéder à la culture de l'autre. HENRI BOYER (2003 :18) note :

*« [...] les représentations partagées (plus ou moins stéréotypées), qu'elles participent ou non à une construction idéologique, sont les constituants fondamentaux de l'imaginaire communautaire. Hiérarchiquement, elles coiffent les attitudes, à vocation comportementale, qu'elles inspirent et qui sont autant de dispositions qui génèrent des opinions (susceptibles d'être énoncées) et des pratiques, verbales et non verbales. ».*<sup>112</sup>

## 10.2. Place des stéréotypes en didactique du français

Le concept de représentation, ici pris comme synonyme de « image », constitue un objet d'étude de nombreux chercheurs qui s'intéressent aux images par rapport aux langues, leur cultures, et leur apprentissage, et également leurs locuteurs (notamment enseignants et apprenants). En effet, les images des langues sont des outils sémiotiques et cognitifs et, de ce fait, elles peuvent se transformer et se co - construire dans l'interaction. Elles sont influencées surtout par des contextes des langues

---

<sup>111</sup> - BOYER, H. (2003), De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires, Cité par CHIARA GRENZI, « L'image de la langue et de la civilisation françaises au sein de l'éducation nationale italienne: les représentations des acteurs du FLE des établissements scolaires de Modène », Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, Universitédeglistudi (Bologne, Italie), 2014. Français. NNT: 2014MON30061. tel-01137678, In : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01137678/document> p.69.

<sup>112</sup> - BOYER, H. (2003), De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires, Cité par CHIARA GRENZI, 2014, Op.cit, p.69.

en présence (en plurilinguisme), et aussi par des facteurs sociolinguistiques et culturels (rapport des langues en présence, rapport des cultures en présence).

Selon Billiez (1994), le concept de représentation traverse plusieurs disciplines (notamment les disciplines des sciences humaines et sociales), avec des étiquettes variées, comme celles de : conception, idée, image, perception, attitude, jugement, etc. Dans l'enseignement-apprentissage des langues, la présence des représentations peut constituer soit un élément de force (élément positif), soit un obstacle au processus pédagogique.

*« Les représentations doivent donc être élucidées dès le départ car elles constituent des filtres qui peuvent limiter, voire entraver les perceptions, les motivations et les comportements. Elles peuvent diminuer les rendements didactiques, il est donc nécessaire de les faire émerger pour que les sujets améliorent la mobilisation de l'ensemble de leurs savoirs acquis (...) ».*<sup>113</sup>

Cela dit, que les représentations peuvent limiter les rendements du processus didactique chez les enseignants des langues, et peuvent entraver les motivations dans le processus d'apprentissage chez les apprenants. C'est pourquoi l'auteur insiste sur le fait de les aborder et les étudier dès le début du parcours de formation en langue étrangère.

Par ailleurs, la construction sociale des représentations est faite et/ ou créée souvent par les individus et par les groupes sociaux à travers des expériences de vie, notamment les contacts de cultures différentes et les expériences d'enseignement-apprentissage.

Dans les expériences d'enseignement/ apprentissage, les représentations sont déterminées par les pratiques de formation et les pratiques de classe. À titre d'illustration, nous pouvons constater que dans quelques pratiques d'évaluation, les représentations peuvent conditionner des compétences développées, et peuvent influencer la perception de ce qui est valorisé dans une langue (composante linguistique, composante discursive, composante grammaticale, etc.). La survalorisation de l'une des composantes d'une langue peut se décliner dans la perception de la langue dans sa

---

<sup>113</sup> - Billiez, J. (1994), cité par SILVIA Melo-PFEIFER et Susana Pinto, « Évolution des images du FLE à l'université : une étude de cas au Portugal », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, mis en ligne le 01 avril 2009, :<http://journals.openedition.org/rdlc/2112>, P.2, consulté le 10 août 2021.

totalité (par exemple, l'excès des activités de la grammaire française dans des classes de l'enseignement fondamental, ici en Algérie, fait que la langue française est perçue, par les élèves, comme difficile.).

### **11. Le rôle de la compétence culturelle dans l'apprentissage des langues étrangères**

Jusqu'à ce jour, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie a contribué à installer des compétences linguistiques et communicationnelles. Enseigner le FLE, demeure une prérogative typiquement linguistique (instrumentale). À côté de cela, il y a les programmes du secondaire qui favorisent et mettent en priorité l'acquisition des compétences linguistiques, si l'on peut dire, les objectifs communicationnels sont dominants dans les différentes activités d'apprentissage. C'est-à-dire, que la langue est enseignée dans un souci d'acquiescer un objectif utilitaire, l'important sur un objectif culturel ou civilisationnel reste une tâche tantôt difficile, tantôt écartée par l'enseignant.

Or, dans une compétence de communication selon Sophie MOIRAND, on identifie clairement quatre éléments essentiels qui la constituent :

*« Une composante linguistique, une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ; une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ; une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. ».*<sup>114</sup>

Chaque peuple et chaque société possédant un fondement social et historique se réfère à un réseau de significations et un système de valeurs qui sont communs et semblent évidents aux locuteurs natifs. Il existe une relation étroite entre les compétences communicatives et les compétences culturelles à la base de tout apprentissage d'une langue étrangère. Tout écart par rapport aux expériences et valeurs connues

---

<sup>114</sup> - Moirand. S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1990, p.28.

risque d'être interprété de façon émotionnelle et négative, car ressenti comme comportement anormal, et engendre le conflit, l'incompréhension, et les malentendus qui peuvent se produire dans la communication entre des personnes appartenant à différents systèmes de référence culturelle, et lors du contact avec l'autre.

Dans une activité d'apprentissage en langue étrangère, les apprenants n'ont pas seulement besoin d'acquérir de connaissances et de compétences grammaticales ou langagières. Certes que, dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du FLE, les compétences sont réellement centrées sur la communication que sur la compréhension. En effet, en plus d'enseigner à l'apprenant le fonctionnement de la phrase : la lexique et la syntaxe, qui constituent son domaine de prédilection, indispensable à l'apprentissage de la lecture et au passage à la maîtrise de la langue écrite, il faut aussi que cet apprentissage linguistique ait du sens et s'accompagne d'une dimension culturelle pour que l'apprenant puisse saisir l'utilité dans la communication, et puisse découvrir d'autres perceptions, d'autres classifications de la réalité, d'autres valeurs, et d'autres modes de vie de la communauté autre.

En didactique des langues, et vu le lien étroit entre langue et culture, nous conduit à penser objectivement qu'envisager un enseignement d'une langue étrangère requiert certes une compétence linguistique, mais il se trouve que la bonne maîtrise des formes linguistiques ne suffit pas à la communication et la compréhension entre les individus de cultures différentes. En d'autres termes, les structures formelles d'une langue ne sont qu'un vecteur de la communication et ne représentent que la surface visible et émergente de cette communication. C'est pourquoi, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il conviendrait de tenir compte des différences de vues et des interprétations de la langue et de ce qu'elle peut éventuellement véhiculer, afin qu'il ne surgisse pas de phénomènes considérés comme obstacles, tels que : les préjugés, les malentendus, les stéréotypes, ou l'incompréhension.

Dans ce contexte, la formation culturelle devient ainsi indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car l'enseignement des langues constitue un domaine où l'on se heurte inévitablement à ce type de formation, ainsi qu'à l'approche interculturelle.

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

Dans ce sens, le CECRL insiste fortement sur le rôle de la compétence interculturelle dans l'apprentissage des langues étrangères, ce rôle renvoie à un ensemble d'aptitudes et des savoir-faire interculturels qui comprennent :

*« La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels, et (aussi) la capacité d'aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. ».*

115

## **12. La démarche culturelle/ interculturelle au service de l'apprentissage du FLE.**

Les méthodes et/ approches didactiques d'enseignement des langues étrangères, dites communicatives du français en particulier, sont le résultat de longs travaux de recherches entamés depuis les années 1980. Nous citons surtout les travaux de : Geneviève ZARATE « Enseigner une culture étrangère en 1986 », Braudel F. « Grammaire des civilisations en 1987 », Porcher « La civilisation en 1986 », BEACCO « Les dimensions culturelles des enseignements des langues en 2000 », ...etc.

Vu la complexité du champ du FLE qui est caractérisée par la diversité de ses problématiques, par les multiples savoirs appelés et interrogés par le va et vient constant qui s'y opère entre théorie et pratique, l'enseignement/ apprentissage du français en milieu scolaire algérien reste susceptible d'être couvert par un mélange de méthodes « éclectisme méthodologique ». C'est-à-dire une seule méthode ou approche d'enseignement mise en œuvre en classe n'est pas suffisante pour atteindre les objectifs déterminés et souhaités. C'est pourquoi les méthodes d'enseignement de la

---

<sup>115</sup> - CECRL, Op. Cit., p. 84.

culture étrangère, elles ne sont pas encore clairement définies par les spécialistes du métier de l'enseignement (didacticiens et pédagogues).

A l'époque, dans la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe, l'enseignement de la culture était limité à la culture cultivée. On y abordait principalement la Littérature, l'Histoire, les Beaux- Arts (la culture monumentale, les réalisations architecturales telles que la Tour Eiffel, Notre Dame de Paris, ...etc.). C'était un enseignement plus ou moins descriptif, sans caractère systématique. Cela dit, il ne donne pas place ni à la diversité culturelle, ni au contact des langues et cultures. Autrement- dit, l'enseignement du français dans cette période ne traite que la culture et la civilisation de la France et des Français, et réduit ainsi la pluralité culturelle et civilisationnelle que recouvre la notion de culture française, voire même culture francophone.

En classe de langue, apprendre la culture de l'Autre (culture étrangère) à travers l'apprentissage de sa langue, nécessite forcément de jeter une vision extérieure sur soi, de se décentrer et de relativiser sa propre culture. C'est aussi nécessite de dépasser, éventuellement, les préjugés et d'accepter l'Autre dans sa différence. L'objectif principal de l'enseignement/apprentissage de la culture, est de participer à la formation générale de l'esprit interculturel des apprenants, un esprit interculturel qui leur permettra, quand ils seront confrontés aux différences des cultures, d'éviter certaines réactions négatives qui peuvent susciter un rejet inconscient de l'Autre. Cette formation interculturelle - qui est synonyme d'éducation interculturelle – débouche donc sur une interrogation de la notion d'identité personnelle (identité de soi) afin de mieux saisir leur propre identité culturelle, comme le souligne Zarate :

*« La classe de langue invite à une prise de conscience des mécanismes de l'identité : dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit. »*<sup>116</sup>

Dans les pratiques pédagogiques d'enseignement/ apprentissage du FLE en contexte d'enseignement secondaire, et selon des discussions <sup>117</sup> entamées maintesfois

---

<sup>116</sup> - Zarate G. Enseigner une culture étrangère, Hachette, Paris, 1986, p. 33.

<sup>117</sup> - Discussions que j'avais entamées autrefois dans des occasions cordiales et occasions professionnelles, avec plus d'une soixantaine de mes collègues autour du sujet de l'enseignement/ apprentissage de la dimension culturelle en classe de langue dans différents établissements. Discussions faites, bien

avec un nombre considérable de mes collègues à moi, j'ai constaté que la compétence linguistique est toujours l'objectif majeur pris en charge en classe de langue. La composante culturelle quant à elle, reste du choix personnel de l'enseignant à prendre avec mesure, parfois écartée, parfois ignorée. Cela dit que les enseignants gèrent mieux l'objectif instrumental, c'est-à-dire, les compétences linguistiques sont mieux appréhendées, puisque la maîtrise de la compréhension thématique d'un texte choisi, ou la maîtrise de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire et de l'orthographe, ne sont pas difficiles à faire acquérir à l'apprenant.

En somme, et pour beaucoup d'enseignants sur le terrain, communiquer dans une langue étrangère, c'est surtout savoir utiliser des règles de la grammaire, de la syntaxe du lexique, de l'orthographe, et de l'analyse typologique des textes. En bref, ils ne font qu'usage du code linguistique instrumental de la langue. Toutefois, le travail sur le contenu culturel ou sur les implicites culturels est ignoré. C'est ce qui est insuffisant pour une meilleure maîtrise des compétences de communication. Car, pour communiquer, ce n'est pas suffisant de connaître le système linguistique, mais également connaître et savoir s'en servir en fonction du contexte social (la maîtrise des règles socioculturelles). Aussi les mots prennent autre dimension que la dimension fonctionnelle de surface, c'est bien, des marqueurs de l'identité du locuteur (identité singulière de celui qui réalise un acte de parole, ou identité plurielle renvoyant à un groupe de locuteur au sein d'une société donnée).

*« Extraire la langue du contexte culturel pour permettre aux élèves de mieux la cerner était pratique courante dans l'enseignement des langues qui se consacrait alors essentiellement à la mise en œuvre de savoir-faire linguistiques permettant de transmettre des messages. Or, (...) chaque langue impose à ses locuteurs un certain découpage du réel et une vision du monde particulière. L'intraductibilité des langues dessine l'identité culturelle de chaque société. »<sup>118</sup>*

---

entendu, sous formes de tables- rondes, discussion- débats, pauses- café, pendant mes années d'enseignement au lycée depuis plus d'une quinzaine d'années.

<sup>118</sup> - COLLES, L., (2007), « Enseigner la langue-culture et les culturèmes », Québec français, (146), 64–65, In <https://id.erudit.org/iderudit/46578ac>. Consultée le 15/08/2021.

Cela dit, le code linguistique comporte des éléments culturels qui distinguent la nuance grammaticale d'une langue à une autre, puisque la structure d'une langue, ne peut pas refléter son aspect culturel.

Par exemple, les manières formelles d'adresse varient selon les langues, mais aussi selon les cultures, et de ce fait influencent même les visions du monde. Aussi, se saluer, dire bonjour, demander quelque chose, remercier, inviter à une soirée, etc., ne s'expriment pas de la même manière partout et en toutes circonstances. Ainsi l'apprenant doit-il découvrir progressivement l'implicite et les non-dits des relations sociales. A cela, s'ajoute également un ensemble de phénomènes non verbaux comme la gestuelle, la posture et la proxémie, qui ne se font pas de la même manière. On peut dire donc que la maîtrise fonctionnelle d'une compétence de communication requiert celle de la compétence culturelle adéquate.

Naturellement, le vocabulaire et la grammaire sont adaptés à l'environnement culturel de la société dans laquelle vit et évolue la langue. La structure de la phrase peut avoir différentes significations et surtout différentes visions des choses, la composante référentielle est la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations. Nous citons l'exemple célèbre de la phrase enseignée en langue arabe dans les classes de la Fondamentale : « Darabazaydoun Omar », équivaut en français « Zaydon frappe Omar ». L'emploi du verbe (daraba = frapper) ce n'est pas dû au hasard, mais ça reflète le milieu et le comportement des membres de la société de l'époque : modes de vie durs, difficile, pleine de souffrance, et peuple violents.

En résumé, dire enseigner et apprendre une langue étrangère, c'est également penser à l'ouverture sur une autre culture véhiculée par la langue cible, et c'est par commodité, qu'un code linguistique donnée se rapporte donc toujours à une action dans un contexte socioculturel donné, car la langue véhicule toujours la culture, c'est pour cela, que la langue est étudiée pour transmettre et acquérir des connaissances sur les peuples et leur culture. De ce fait, la dimension culturelle indissociable dans toute langue, et son rôle de communication, est certainement inhérente à l'éducation et/ ou la formation interculturelle dans des sociétés globalisées.



Pour une mise en œuvre des valeurs et principes de l'éducation plurilingue et interculturelle dite de qualité dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, et aussi pour une meilleure démarche pour comprendre et vivre la diversité des langues et des cultures, M. BYRAM et all. (2016) soulignent :

*« L'éducation plurilingue et interculturelle répond à la nécessité et aux exigences d'une éducation de qualité : acquisition de compétences, de connaissances, de dispositions et d'attitudes, diversité d'expériences d'apprentissage et constructions culturelles identitaires individuelles et collectives. Il s'agit tout à la fois d'augmenter l'efficacité des dispositifs d'enseignement et d'améliorer la contribution des enseignements à la réussite des populations scolaires [élèves] les plus vulnérables ainsi qu'à la cohésion sociale. »*<sup>119</sup>

### 12.1. La compétence plurilingue et pluriculturelle

La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie en grande partie dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL 2001) :

*« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. La conception habituelle consiste à représenter l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'adjonction, en quelque sorte cloisonnée, d'une compétence à communiquer en langue étrangère à une compétence à communiquer en langue maternelle. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à – poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque*

---

<sup>119</sup> - BEACCO, J-C, BYRAM. M, CAVALLI. M. et al, Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Editions du Conseil de l'Europe, Genève, 2010, p.9. En ligne : [www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_FR.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf). Consulté le 20/06/2021.

*maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. ».*<sup>120</sup>

Parmi les principes fondateurs, de la compétence plurilingue et pluriculturelle, c'est que cette compétence est d'abord la compétence à communiquer d'un acteur social, dans des contextes de plurilinguismes et de pluriculturalismes qui ne sauraient consister en la simple juxtaposition de communautés bien différentes. Du point de vue de l'apprentissage des langues, la compétence plurilingue et pluriculturelle est à être saisie dans ses usages situés, à la fois ordinaires et complexes, et dont la conceptualisation conduit à une appropriation positive du déséquilibre et du partiel (la non ressemblance des deux systèmes culturels, celui de la culture source, et celui de la culture cible de l'apprenant), et conduit aussi à valoriser des capacités d'approximation.

Dans ce sens, Veronique Castellotti, Danielle Moore (2011) soulignent :

*« Le déséquilibre, considéré comme constitutif de la CPP, peut concerner différentes composantes de celle-ci (niveau de maîtrise selon les langues, profil des capacités langagières et du capital pluriculturel, décalage entre expériences langagières et culturelles, etc.) et doit être géré dans les situations d'usage et d'apprentissage, ce qui conduit à activer des « moments d'acquisition (...) et à construire des stratégies spécifiques pour compenser ou utiliser ce déséquilibre. ».*<sup>121</sup>

## **12.2. Compétence socio- langagière et identité :**

Certes, toute langue est autre chose qu'un simple outil de communication. Elle est aussi la marque de l'identité culturelle des membres d'une société donnée. P. CHA-  
REAUDEAU écrit :

---

<sup>120</sup> - Conseil de l'Europe (2001), CECRL, *Op. Cit.*, p.129.

<sup>121</sup> - CASTELLOTTI et MOORE (2011), « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept ». In Ph. BLANCHET, P. CHARDENET (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Édition des archives contemporaines, pp.241-252.

*« Elle (la langue) est aussi la marque d'une identité culturelle. Or, l'identité culturelle est le résultat d'une histoire et l'histoire est faite de multiples mouvements migratoires et de croisements de populations qui produisent tantôt des effacements identitaires, tantôt des acculturations, tantôt des conflits, tantôt des mélanges voire des métissages. ».*<sup>122</sup>

De ce fait, la langue se constitue à travers des activités multiples (activités en rapport avec l'environnement social, activités en rapport avec les individus qui parlent et communiquent cette langue, activités en rapport avec le temps où se parle cette langue). Le français parlé en Algérie ce n'est pas de la même manière parlé au Niger, aussi le français parlé à Paris ce n'est pas de la manière parlé à Marseille,...etc. De telles activités obéissent à un même mécanisme psychosocial reposant sur quatre principes, tels quels sont décrits par P. CHAREAUDEAU :

*« Un principe d'altérité qui définit l'acte de communication comme un phénomène d'échange entre, au moins, deux partenaires, chacun reconnaissant l'autre dans son rôle de sujet communiquant, et chacun ayant conscience que l'autre de l'échange est à la fois un être semblable et différent (...); un principe d'influence comme conséquence directe du principe de l'altérité parce que cette différence engage tout sujet parlant à tenter de « se saisir » de son partenaire, soit pour le faire agir (faire faire), soit pour orienter sa pensée (faire croire), soit pour l'émouvoir (faire ressentir), en tout état de cause, pour le faire entrer dans son univers de pensée (...); un principe de régulation, comme autre conséquence des deux principes précédents. Car, chacun voulant influencer l'autre, il faut que la communication puisse se poursuivre malgré les rapports de hiérarchie, de supériorité ou de soumission qui s'y jouent (...); un principe de pertinence, qui est la condition pour que ce dont on parle puisse être compris de l'autre. Il faut que les deux partenaires de l'échange puissent partager certains savoirs sur le monde, savoirs de connaissance ou de croyance. ».*<sup>123</sup>

---

<sup>122</sup> - CHAREAUDEAU, P. « De la compétence socio-langagière aux représentations culturelles », in Rencontres en sciences du langage et de la communication. Mélanges offerts à Henri Boyer par ses collègues et amis, Paris, Le Harmattan, 2016a, P.45. In <http://www.patrick-charaudeau.com/Identité-Culturelle.html>. consultée le 20/10/2021.

<sup>123</sup> - CHAREAUDEAU, P, 2016a, Op. Cit. pp. 45-46.

Pour le principe de l'altérité, dans l'acte de langage, les partenaires du fait de la communication s'engagent ensemble et d'une manière, bien entendu, de réciprocité, dans la construction du sens, tout en reconnaissant l'autre comme un « moi- même » et un « autre différent ». Le « je » n'existe qu'à partir de l'existence d'un « tu – vous », et également, le « tu – vous » n'existe que dans l'existence d'un « je » parlant.

De ce fait, chaque partenaire de la communication considère l'autre comme semblable, puisque les deux partagent la volonté de construire du sens en parlant, et chacun considère l'autre aussi comme différent, puisque chacun dans sa singularité, joue sa propre partition dans l'échange, pour exister en n'étant pas ce qu'est l'autre.

Quant au principe d'influence, il s'agit bien du vouloir influencer l'autre (le sujet parlant cherche toujours à influencer l'interlocuteur), à le faire agir. Autrement-dit, le « je » parlant vise dans sa communication ou dans son discours à faire persuader, à faire convaincre, et à faire orienter/ guider son adversaire sur l'objectif ciblé...etc. Ce principe est le résultat du principe de l'altérité.

Dans le principe de régulation, les sujets parlants cherchent à poursuivre l'acte de communication, c'est-à-dire, ils évitent que la communication s'interrompe, pour que le sens soit bel et bien construit, malgré les rapports de hiérarchie, de supériorité, ou d'infériorité. C'est pourquoi ils utilisent souvent des rituels socio- langagiers propres à eux (formules de politesse spécifiques, salutations distinguées, formules d'excuse particuliers, etc.). C'est ce qui caractérise une société d'une autre.

Finalement, et pour le quatrième principe, celui de la pertinence, le partage de certaines connaissances sur le monde (certaines informations encyclopédique, informations sur un sujet de conversation, etc.) est nécessaire pour qu'il y ai une communication réelle et maintenue entre les sujets parlants (entre les partenaires de la communication).

Cela permet de comprendre que la compétence langagière des individus vivant dans une société donnée n'est pas unifiée, mais différente d'un individu à un autre. Chacun prend la parole, et chacun fait une conversation autour d'un sujet quelconque d'une manière différente. C'est ce qui constitue l'identité de chaque sujet parlant au sein d'une société. De telle identité marquée par souci de construire du sens à la

communication et au discours (dans un acte de langage, la construction du sens se fait à travers le choix des moyens langagiers de chaque individu). Ces principes et/ ou ces conditions de productions de l'acte de langage ne sont pas donc identiques aux conditions d'interprétation, car il s'agit de deux sujets qui se trouvent dans des processus cognitifs différents. Chaque sujet parlant utilise sa propre compétence langagière, chaque sujet fait les marques de son identité.

### 12.3. De la compétence de communication aux représentations culturelles :

Dans une situation d'échange ou d'interaction, P. CHAREAUDEAU décrit trois compétences essentielles pour la mise en scène de tout acte de communication, à savoir : la compétence situationnelle, la compétence linguistique, et la compétence discursive. Ces trois compétences – intrinsèquement liées entre elles – exigent de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à reconnaître l'identité des partenaires de l'échange, exige aussi qu'il soit apte à manipuler- reconnaître la forme des signes, leurs règles de combinaison, et leur sens de la langue à laquelle ils ont recours, et enfin exige à manipuler- reconnaître des procédés de mise en œuvre des catégories de la langue (savoir décrire, savoir persuader, savoir illustrer, etc.).

*« Cette triple compétences (compétence situationnelle, linguistique, et discursive) dont tout sujet parlant doit faire preuve pour communiquer avec ses semblables constitue en même temps le lieu d'observation et d'étude des différences culturelles. Car, le culturel, au sens anthropologique, ce n'est pas l'ensemble des œuvres artistiques et littéraires, même si celles-ci témoignent parfois de spécificités culturelles. Le culturel, c'est tout ce qui témoigne des savoirs et pratiques d'un groupe social : les individus vivant en société établissent des normes de comportement (principe de régulation) et construisent des savoirs partagés (principe de pertinence). C'est dire que ce qui permet l'instauration de ces normes et de ces savoirs partagés passe par un travail (inconscient) de représentations : représentations des normes de comportement, représentations des savoirs partagés (...) Il existe donc, dans chaque culture, des représentations sur les conditions situationnelles de communication, sur les manières de mettre en œuvre les procédés*

*discursifs, et sur la manière d'employer les structures de la langue et la valeur des mots. ».*<sup>124</sup>

Nous illustrons la différence des représentations culturelles d'un pays à un autre par ces exemples : aux Etats- Unis, dans les débats aux élections présidentielles, les candidats qui s'affrontent sont face au public, répondant aux questions, et se contestant sans se regarder, alors qu'en France, les candidats sont placés face-à-face, et se livrent à un échange polémique avec des attaques. Cela veut dire que les représentations dans la société américaine sur le sujet du débat ne ressemblent pas aux représentations françaises. Un autre exemple, la manière de saluer dans la culture chinoise n'est pas comme la manière de saluer dans la culture arabe, ou algérienne (cela veut dire que les représentations chinoises sur la salutation ne ressemblent pas aux représentations algériennes). Il existe donc des rituels socio- langagiers propres à chaque société ou chaque culture.

Un troisième exemple aussi, le français de France n'est pas le français de la Grande Bretagne, l'arabe de l'Algérie n'est pas l'arabe de l'Arabie Saoudite, ou celle de l'Egypte. La langue académique, certes, est la même du côté linguistique, mais du côté culturel, et discursif, ce qui fait la différence, c'est bien l'ensemble des rituels socio- langagiers et les manières de faire établir l'acte de communication. Ainsi se construisent les représentations culturelles propres à chaque communauté sociale. C'est dire donc que les différences culturelles ne sont pas liées à la langue, mais elles sont liées, certainement, à l'usage discursif exercé par la triple compétence (situationnelle, linguistique, et discursive).

### **13. Savoirs et savoir-faire interculturels selon le CECRL (2001)**

Les savoir-faire sont les connaissances procédurales qui consistent en la capacité de l'apprenant de faire une mise en œuvre ses démarches personnelles, ses propres

---

<sup>124</sup> - CHAREAUDEAU, P., 2016a, Op. Cit, pp. 48-49.

techniques, ses opérations mentales et psychomotrices. Ces éléments, liés aux données environnementales, situationnelles, culturelles, lui permettent, par la suite, d'actualiser son potentiel de compétences et de connaissances dans une situation déterminée. Le savoir-faire évoque non seulement l'opérationnalisation du savoir, mais une opérationnalisation acquise par l'apprenant (c'est une qualité propre à l'apprenant, c'est une appropriation du savoir déjà appris. Isabelle GRUCA (2012) note :

*« Même si la simple possession de connaissances déclaratives paraît nettement insuffisante pour l'appropriation d'une langue étrangère, il n'en demeure pas moins que le travail sur les procédures peut être facilité par la formulation de connaissances déclaratives. Le travail de didactisation consiste bien à compresser ces savoirs pour en faire des connaissances opératoires qui, traitées par l'apprenant au moyen d'outils théoriques, deviendront pour lui des savoirs authentiques si elles se manifestent par des savoir-faire. ».*<sup>125</sup>

Dans ce cas, le rôle de l'enseignant est de rendre l'apprenant capable d'opérationnaliser les savoirs déjà acquis et de les transformer en savoir-faire. Pour cela, il favorise un enseignement des compétences linguistiques en focalisant sur la bonne maîtrise des codes culturels de la langue cible, convaincu une fois le système de la langue maîtrisé, que les savoir-faire interculturels se manifesteront, sans ignorer, bien entendu (au contraire, être conscient) que l'enseignement d'une langue étrangère avec ses dimensions culturelles n'est pas tâche facile.

En ce qui concerne les concepteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, ils postulent que ce qui constitue l'origine d'une prise de conscience interculturelle c'est bien l'ensemble de connaissances, de la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre notre monde

---

<sup>125</sup> - GRUCA, I. (2012). « Compétences, progression et évaluation : mise en œuvre méthodologique », in *Les compétences en progression. Un défi pour la didactique des langues*. Institut d'études Romanes, Université de Varsovie et Université de Poitiers – FORELL EA 3816, 2012, p. 17-30.

d'origine et le monde de la communauté étrangère. En d'autres termes, les distinctions entre la culture source (culture d'origine des apprenants) et la culture cible (culture étrangère, de l'autre) constituent, en quelque sorte, une manière de conscientiser l'existence de l'autre, de prendre conscience que les différences ne sont pas un sujet à juger ou à critiquer, mais plutôt ce qui rend l'apprenant capable d'observer et de repérer l'existence de ces différences, de prendre des distances entre soi et l'autre, entre son propre monde de vie et le monde de l'autre qui est différent.

Pour ce qui est des savoir-faire, c'est-à-dire les savoirs procéduraux (la procéduralisation des savoirs), selon les auteurs du CECRL, on lit :

*« les savoir-faire interculturels comprennent : - la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ; - la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ; - la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ; - la capacité à aller au-delà des relations superficielles stéréotypées. ».*<sup>126</sup>

En d'autres termes, cette activité d'apprentissage se traduit comme une procéduralisation des savoirs précédents, voire une opérationnalisation des savoirs au moyen d'une prise de conscience. Une fois la différence observée, saisie (et confirmée éventuellement par l'enseignant de langue), l'apprenant n'aura qu'à agir de façon à la surmonter afin de pouvoir interagir.

Aussi, les concepteurs du CECRL développent la démarche interculturelle dans le domaine du savoir-être, de la personnalité de l'apprenant et de l'existence individuelle qui se forment par les attitudes et la conscience des choses, et c'est ce qui constitue en soi une finalité éducative importante. C'est-à-dire, que l'enseignant de

---

<sup>126</sup> - Conseil de l'Europe (2001), CECRL, Op. Cit, p. 84.



langue étrangère est censé rendre ses apprenants ouverts à la négociation, et manifestants de respect envers l'autre, tout en reconnaissant et en acceptant la différence de l'autre, autrement dit, en faire des personnalités interculturelles.

De ce fait, le développement de l'approche interculturelle, comme démarche et/ou principe didactique dans la classe du FLE, présuppose que l'enseignant est censé envisager une rupture profonde avec les pratiques pédagogiques qui privilégient le savoir linguistique et langagier, et initier aux le savoir-faire, et surtout, de reconnaître dans les énoncés linguistiques les implicites culturels, afin de pouvoir développer une attitude interprétative chez ses apprenants.

**Chapitre 5. Le manuel de langue,  
un contenu d'apprentissage entre  
pratiques enseignantes et  
représentations culturelles**

## **1. Evaluations des contenus culturels dans le manuel scolaire et représentations des enseignants**

Cette partie pratique se compose de deux chapitres, le premier chapitre contient des éléments d'illustration des contenus culturels introduits dans le manuel scolaire objet d'étude. Dans ce premier chapitre, nous avons fait une étude descriptive de quelques textes supports à aborder en classe de 1<sup>ère</sup> année secondaire, et avons essayé de mettre en lumière certains contenus culturels implicites ou explicites véhiculés par ces textes proposés par les auteurs du manuel. Dans le deuxième chapitre, nous avons élaboré un questionnaire conçu pour les enseignants de français. L'élaboration du questionnaire nous a permis de savoir les représentations que se font les enseignants de la langue française et de la culture qu'elle véhicule. Ces représentations et images pourraient, éventuellement, conditionner leur enseignement, et donnent à la langue et à sa dimension culturelle une portion congrue, qui entrave les démarches d'enseignement de cette langue.

Pour la réalisation de notre travail, nous avons opté pour une démarche d'enquête auprès d'un ensemble d'enseignants de français au lycée. Le questionnaire qui est considéré comme un outil d'élaboration de données facile, requiert, plus ou moins, une certaine compétence du chercheur qui l'adopte comme moyen de collecte des données. Notre enquête relève d'une démarche scientifique qui a nécessité une rigueur méthodologique afin d'éviter d'éventuelles incompréhensions et/ ou ambiguïtés qui peuvent en découler.

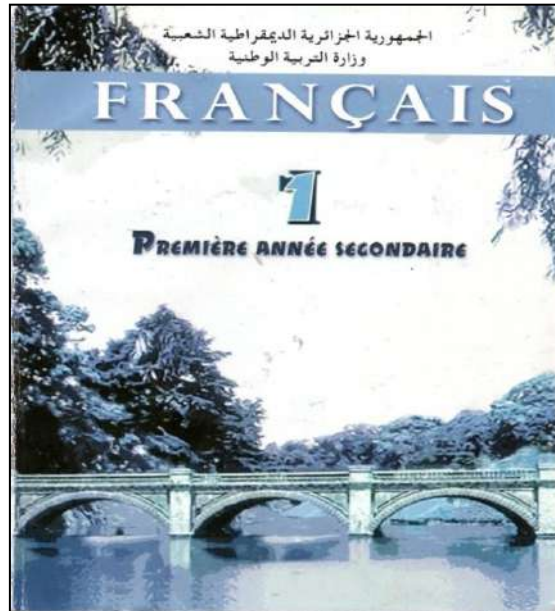
## **2. Illustrations des contenus culturels**

Pour illustrer les contenus culturels introduits dans les textes supports dans le manuel scolaire objet de la présente étude, et apporter plus d'éclaircissement sur l'explicitation ou pas, sur la clarté ou l'ambiguïté en termes de déterminations et de mise en avant des dimensions et proportions culturelles dans la mise en œuvre du programme d'enseignement de français en classe de 1<sup>ère</sup> année secondaire, nous avons opter pour la lecture, l'interprétation, et la description de quelques textes supports .

La présente lecture, interprétation ou description ne constitue en aucun cas une interprétation à dominante sémiologique ou lexiculturelle, mais de simple lecture didactique (processus de didactisation) que pourrait être réalisée lors de la réalisation d'une situation d'enseignement/ apprentissage en classe de langue, dont le texte de cadrage (les limites de la lecture interprétative par l'enseignant) est la progression annuelle du programme d'enseignement ainsi les objectifs définis et déterminés par les concepteurs du manuel, voire même le système éducatif algérien.

### Illustration N° 1

La première de couverture du manuel scolaire.



Une première lecture de cette page de couverture, faite en bleu ciel ou en bleu de la Méditerranée, nous fait remarquer qu'il s'agit d'un pont qui relie deux espaces, deux points, deux côtés, voire deux contenus d'apprentissage. Autrement dit, c'est un pont ou une passerelle entre la langue maternelle des apprenants, et la langue étrangère qui constitue l'objet d'apprentissage. C'est aussi une passerelle entre la culture d'origine des apprenants et la culture autre visée par le processus d'apprentissage. De telle lecture nous fait aussi penser que le manuel nous représente cette passerelle par souci de nous dire que l'apprentissage du FLE dans de telle situation d'enseignement permettrait aux apprenants d'effectuer un cheminement, et un itinéraire de lecture, d'interprétation, et de construction de sens pour arriver aux contenus culturels et aux dimensions culturelles véhiculées par l'objet langue.

Aussi, comme nous allons le vérifier plus loin dans le reste des illustrations établies, les contenus culturels ne sont mis au clair pour les apprenants dans les activités d'apprentissage proposées. Il revient à chaque apprenant d'opérer une démarche de recherche/ découverte pour atteindre les implicites culturels. Et c'est là où

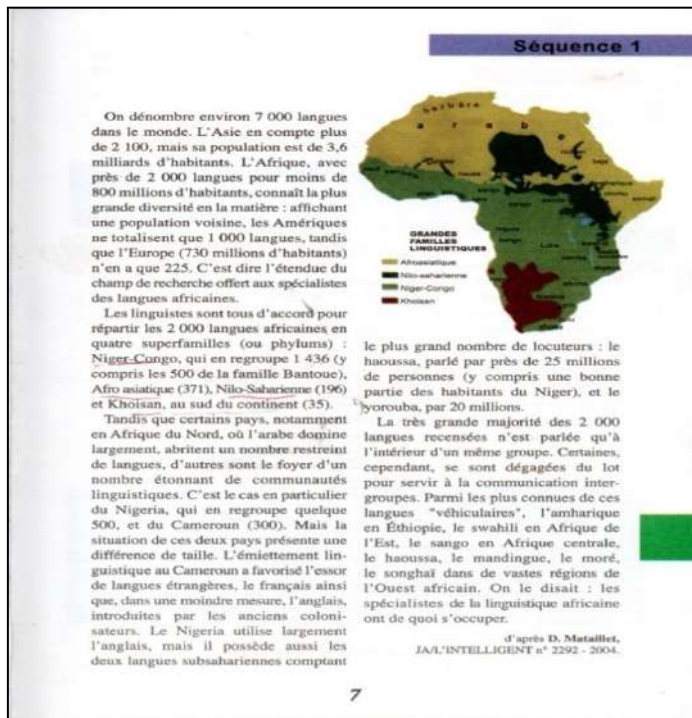
s'inscrit largement l'actuelle démarche d'enseignement/ apprentissage du français en contexte scolaire algérien, c'est bien la démarche socioconstructiviste qui place fortement les apprenants en situation d'apprentissage à la fois autonome, et par rapport au contexte social qui est caractérisé par une diversité et/ ou une présence des langues en contact en l'occurrence (le contact de la langue arabe, celle des apprenants, et la langue française qui constitue l'objet visé).

Par le choix de telle démonstration (image de la première de couverture), nous pouvons dire également que les auteurs du manuel font prévenir les apprenants du FLE du fait que l'apprentissage d'une langue- culture autre que celle qui leur est d'origine nécessite de parcourir un passage constitué sous forme de passerelle ou de pont pour se rapprocher de l'Autre, c'est le passage d'une zone A à une zone B, c'est le passage d'une situation A à une situation B, et de faire ainsi découvrir l'inconnu et le non déterminé, éventuellement, dans les objectifs d'apprentissage. Il s'agit en quelque sorte d'un éveil, d'une sensibilisation au processus de découverte qui serait la tâche de chaque apprenant et selon ses propres capacités, et ses besoins personnels.

Utiliser une image pareille nous fait penser à l'objectif fonctionnaliste et pédagogique de la dite image, et qui est traduit et exprimé par le manuel scolaire. De telle image, faite en bleu ciel, jette sa sémantique et/ sa dimension pédagogique dans le contexte d'enseignement/ apprentissage pour qu'elle soit clairement lue et appréhendée par les usagers du manuel (enseignants et apprenants de langue).

## Illustration N° 2.

Texte **Les langues dans le monde**. Page 7.



Le texte évoque le nombre considérable des langues parlées et écrites dans les cinq continents du monde (les langues en Asie environ 2100 langues, en Afrique 2000 langues, en Amériques environ 1000 langues, en Europe vers 225 langues). Par la suite, le texte apporte un détail explicatif sur les 2000 langues africaines :

Les langues africaines sont réparties en 4 superfamilles de langues

- Niger – Congo, regroupe 1436 langues de la famille Bantoue,
- Afro asiatique, regroupe 371 langues,
- Nilo- Saharienne, regroupe 196 langues,
- Khoisan, dans le sud du continent, regroupe 35 langues,
- En Afrique du Nord, la langue arabe domine la zone, et aussi au Nigeria environ 500 langues, et au Cameroun environ 300 langues.

Quant aux langues étrangères utilisées, le texte cite le français et l'anglais.

Plus loin dans le texte, il est abordé des exemples des langues africaines utilisées par les différentes communautés sociales, à savoir :

- le haoussa (parlé par près de 25 millions de locuteurs au Niger),
- le yarouba (parlé par près de 20 millions de personnes aussi au Niger),

Aussi, la très grande majorité des 2000 langues recensées n'est parlée qu'à l'intérieur d'un même groupe, d'autres langues parlées dans la communication intergroupes. Il s'agit des langues « véhiculaires », le texte donne des exemples : la langue amharique parlée en Ethiopie, le swahili parlée en Afrique de l'Est, le Sango en Afrique centrale, le haoussa, le mandingue, le moré, le songhaï dans de vastes régions de l'Ouest africain.

Certes, il est bien intéressant d'introduire ce genre de thème dans le programme d'enseignement/ apprentissage du FLE. Un thème de vulgarisation scientifique, et qui relève du domaine de la sociolinguistique (il s'agit bien des langues parlées dans le monde, et en particulier des langues parlées dans le continent africain). Un texte également du genre documentaire, article du journal L'INTELLIGENT n° 2292-2004). Cela dit, que les apprenants sont invités à apprendre la nécessité des langues officielles ou véhiculaires dans la communication humaine, et aussi à acquérir des connaissances sur les langues parlées en Afrique. En leur qualité d'apprenants de la langue française, et appartenant à l'Afrique francophone, ils peuvent avoir une vision sur les langues de leur appartenance.

Transposé au plan des activités d'apprentissage, l'enseignant pourrait, éventuellement, donner à ses apprenants des devoirs à domicile, tel que les consigner par exemple, de préparer des petits travaux de recherche individuel ou en binôme sur des parlers algériens régionaux, selon l'appartenance de chaque groupe- classe. Vu la diversité linguistique des parlers en Algérie, on leur demande de réaliser par exemple :

- un travail de recherche sur le parler dans la région de Batna (parler chaoui), et recenser le nombre de locuteurs.



- Un travail de recherche sur le parler dans la région de Béchar, et recenser le nombre de locuteurs.
- Un travail sur le parler dans la région de « Temacine » (ville dans la wilaya de Touggourt, et recenser le nombre de locuteurs.
- ... etc.

On comprend donc, que c'est une occasion propice pour amener les apprenants à être motivés par de tel sujet qui vise à acquérir des compétences en langue cible, et des compétences de culture cultivée (savoirs encyclopédiques).

Plus loin dans la partie des activités intitulée « Faire le point », page 9, on expose une liste d'un nombre de langues maternelles parlées dans le monde (en millions de locuteurs) :

- Mandarin (850), hindi (390), espagnol (340), anglais (320), arabe (220), français (90), russe (150), japonais (125), allemand (95), ...etc.

La consigne est la suivante : Faites une carte du monde qui illustrera dans quels endroits ces langues sont parlées. Utilisez des couleurs.

L'activité, en tant que exercice donné, est sûrement intéressante. Elle permet d'initier les apprenants à faire des recherches documentaires sur les encyclopédies, sur les dictionnaires, ou sur Internet. Cela veut dire, les faire jouer le rôle d'un journaliste qui prépare un article de journal avec une carte géographique du monde portant des couleurs des langues maternelles parlées dans le monde. Les apprenants vont aussi y acquérir les spécificités ou la visée du discours de vulgarisation scientifique qui est « informer et expliquer ».

Une autre activité dans la séquence de l'expression écrite, page 17, portant sur l'enrichissement des langues à travers les emprunts lexicaux, d'une langue à une autre, et on leur demande de trouver dans le dictionnaire 20 mots au choix, que la langue français doit à la langue arabe. Deux exemples sont donnés : toubib, et bled.

Au départ, l'enseignant va sûrement donner les synonymes en français académique des mots donnés (toubib = médecin, bled = pays, ville). Eventuellement, les apprenants vont penser (chercher) aux mots suivants <sup>127</sup> :

Douar (village) – Djemââ (vendredi ou la prière de vendredi) – Souk (marché) – Chechia (bonnet) – Gandoura (habillement de l'homme arabo-musulmane) – etc.

Dans de telle activité, les apprenants sont placés face au phénomène du rapport langue maternelle/ langue étrangère, l'arabe et le français, ils sauront que le rapport entre les deux langues est un rapport de complémentarité, au moins, du point de vue du lexique. C'est-à-dire que l'une s'enrichit de l'autre à travers les emprunts lexicaux. Idem pour le rapport qui existe aussi entre l'anglais et le français, nous constatons l'emprunt lexical dans les mots (weekend, sandwich, showroom, ...etc.). Cela, est aussi une activité visant déjà l'ouverture sur le monde.

Réellement, presque aucune langue ne peut échapper au phénomène de l'emprunt (phénomène sociolinguistique intéressant dans tous contacts de langues). Ce phénomène est dû aux guerres, colonisations, établissement des relations économiques, scientifiques qui ont contribué aux contacts des peuples et des langues. Certains emprunts désignent des réalités socioculturelles propres aux Algériens, et que le Français de France et d'autres pays francophones l'ignorent, car ils traduisent des réalités sociales, religieuses, et civilisationnelles (réalités propres à la civilisation arabo-musulmane).

Pour la présence de l'emprunt dans une langue donnée, PERGNIER, M (1989) souligne :

*« L'emprunt est le résultat d'interférences entre deux langues et qu'il n'y a donc emprunt que dans la mesure où deux langues sont en contact à travers un nombre plus ou moins élevé de locuteurs, bilingues à des degrés divers. ».*<sup>128</sup>

---

<sup>127</sup> - C'est nous qui devinons les mots à être chercher par les apprenants, à partir de notre expérience dans l'enseignement de français au lycée (1996-2006), à savoir moi-même, j'ai travaillé cette activité avec mes apprenants qui, sincèrement, manifestaient une grande volonté de réaliser ce genre d'exercice, comme ils ont manifesté aussi une formidable motivation en la matière.

Vu que toute langue est dynamique, et en continuelle évolution, et comme il existe des contextes de plurilinguisme, on comprend que l'action d'interaction et/ ou le contact de deux langues cause la survenue de l'emprunt par un nombre bien sélectionné des locuteurs, aussi l'emprunt a ses degrés : degré de culture, de l'âge, de sexe, des traditions familiales, traditions sociales, traditions culturelles, ...etc. De ce fait, la recherche des concepts nouveaux d'une autre langue/ culture pourrait s'inscrire dans le besoin de l'enrichissement du vocabulaire et aussi dans le besoin de l'expressivité afin de transmettre leurs messages d'une façon plus originale et plus signifiante.

Etant donné, ce ne serait-il pas une occasion propice de contacts des deux cultures différentes (culture nationale des élèves, et celle de l'Autre) ? A notre sens, ce serait bien l'occasion de laisser émerger les représentations des élèves vis-à-vis de cette culture autre. Au moins, pour quelques moments qui seraient dirigés par l'enseignant. Dans de tels moments, l'enseignant discuterait du contact et du croisement des deux cultures, et les sensibiliser pour mieux apprivoiser la culture cible, et investir les compétences acquises dans la langue maternelle pour une meilleure compréhension dans la langue autre. De leur tour, les élèves seraient capables d'établir et de manifester de bonnes attitudes envers la culture autre.

En ce qui concerne le côté des auteurs du manuel (les concepteurs du manuel), il est clair que le choix de tel texte support autour des langues parlées en Afrique nous fait lire que les auteurs ont l'appartenance africaine. De ce fait, ils se marquent par cette appartenance, et précisément appartenance algérienne à travers leurs noms et professions.<sup>129</sup>

---

<sup>128</sup> - PERGNIER, M (1989), Cité par Eva HOLUBOVA, « Niveaux de circulation des emprunts dans l'argot commun des jeunes. », mémoire de magister, MASARYKOVA Université de Roumanie, 2008, p.7, In : [https://is.muni.cz/th/70428/ff\\_m/Diplomova\\_prace\\_Eva\\_Holubova.pdf](https://is.muni.cz/th/70428/ff_m/Diplomova_prace_Eva_Holubova.pdf). Consultée le 10/10/2021.

<sup>129</sup> - Auteurs et concepteurs du manuel KELTOUM DJILALI (Inspectrice de l'Enseignement et de la Formation), Amal BOULTIF (Professeure de l'Enseignement Secondaire), ALLEL LEFSIH (Professeure de l'Enseignement Secondaire), Manuel scolaire élaboré conformément à l'arrêté ministériel n°38 du 26/11/2009, Ministère de l'éducation Nationale (Algérie).

### **Illustration N° 3.**

Texte **Le Rhône**. Page 31.

Sur le thème de l'eau, on présente dans cette séquence deux textes (extraits) exposant et définissant le célèbre fleuve français « Le Rhône », où plusieurs autres fleuves réunis, sa position géographique dans les Alpes à la ville de Lyon, son étendue de 800 kilomètres. Le Rhône prend sa source dans le massif du Saint-Gothard, traverse la France, et se jette dans la Méditerranée.

La compétence visée ou les objectifs de cette séquence d'apprentissage, c'est bien :

- reformuler des définitions et des explications en vue de présenter un thème,
- résumer un texte, en respectant les procédés d'explication.

Etant donné, un texte relevant du patrimoine culturel de la langue objet d'étude s'avère intéressant. Autrement- dit, c'est l'occasion de mettre les apprenants dans le bain linguistique du français (en quelque sorte, et métaphoriquement, les apprenants vont effectuer un voyage virtuel en France à travers la démonstration dans une carte géographique).

Dans le détail du texte, les élèves vont, éventuellement, évoquer une histoire dans leur pensée, histoire qu'ils l'ont déjà étudiée dans un cours d'histoire- géographie où on parlait du célèbre évènement historique, il s'agit du célèbre massacre du 17 octobre 1961 (la répression meurtrière, par la police française, d'une manifestation d'Algériens organisée à Paris, à l'appel du FLN), des Algériens qui sont noyés dans la Seine (fleuve français). Ceci peut évoquer chez les apprenants un sentiment de haine, une vision mauvaise de la France de l'époque coloniale. Toutefois, La culture de l'apprenant va être confrontée avec le monde de l'Autre. Ce fait lui permettra, plus ou moins, de relativiser le statut de sa propre culture et de vivre une expérience dite interculturelle.

Dans une optique de formation, il est clair que apprendre une langue étrangère, en l'occurrence le français au secondaire, contribuera à la formation générale de l'individu/ apprenant autonome au sein de sa société globale, en favorisant son ou-

verture culturelle. Toutefois, les dimensions culturelles de l'enseignement/ apprentissage du français obéissent au choix du programme (en termes de centration sur les objectifs langagiers ou sur les objectifs culturels), et également aux contraintes du volume horaire accordé.

En classe de FLE, et dans cette illustration, l'objectif ou contenu culturel n'est pas pertinent, et ni pas explicite (ni réaliser une fois pour toute de la part des enseignants, ni maîtriser de la part des apprenants), et ce à savoir que l'on ne dispose pas d'assez de temps (3 à 4 heures par semaine) pour en assurer un apprentissage à la fois langagier et culturel plus ou moins efficace.

Pour la présence du contenu culturel de la langue étrangère enseignée dans un tel ou tel manuel scolaire, J-C. BEACCO souligne :

*« (...) tout contenu culturel est finalement légitime, mais classe et manuel imposent des contraintes de temps et d'espace qui, à leur tour, imposent des choix dont la configuration globale devrait être contrôlée. ».*<sup>130</sup>

#### **Illustration N° 4.**

Texte **Demain, dès l'aube....** Page 82.

Le présent texte, intitulé « Demain dès l'aube... », du célèbre auteur français Victor Hugo, chef de file du romantisme, poème court, extrait du recueil *Les Contemplations*. Il est introduit dans le projet pédagogique « Dialoguer », dont les objectifs visés sont :

- identifier les interlocuteurs du dialogue.
- Étudier la structure du dialogue (Ouverture – développement – clôture).
- Repérer le thème de la conversation et/ ou du dialogue.
- Le fait poétique : sensibiliser les apprenants à l'aspect esthétique de la langue et aux images du discours à partir des supports (chansons, poèmes,...etc.

---

<sup>130</sup> - BEACCO Jean-Claude(2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris, p.66.

Ce court texte, publié en 1856, est composé de trois strophes, chacune est composée de quatre vers. Le texte est suivi d'une série de questions regroupées en « Lecture analytique » servant à le faire comprendre après une lecture, et construire le sens. Le texte est affiché sur une « arrière-plan » qui montre un homme marchant seul au milieu d'une forêt.

A première lecture de ce court poème, on comprend que le poète s'adresse à sa fille qui est loin de lui. Il lui confie qu'il est impatient de la voir : « je sais que tu m'attends », « je ne peux demeurer loin de toi plus longtemps », et tellement plein de chagrin et de tristesse : « Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit. ».

Pour apporter plus d'informations complémentaires à la sémantique du texte, l'enseignant pourrait fournir à ses apprenants des informations de paratexte <sup>131</sup> :

- Le poète Victor Hugo évoque la disparition tragique de sa fille. Ce poème, à caractère lyrique, rassemble les caractéristiques du Romantisme : énumération de paysages, solitude et méditation du poète au sein de la nature et expression de ses sentiments.

L'auteur parle dans ses pensées avec sa fille morte. Il décide d'aller au cimetière – aller en marchant à travers la campagne - au petit matin pour la « rejoindre », et mettre des fleurs sur sa tombe.

Dans une première lecture du texte, le lecteur peut s'imaginer que le poète va rejoindre une femme aimée, alors qu'il s'agit de sa fille morte (c'est bien le jeu du langage, et du discours dans le fait littéraire).

Il est clair que dans le processus d'enseignement/ apprentissage de la langue-culture française, l'exploitation des textes littéraires en classe de langue constitue une démarche pédagogique assez importante, car le texte littéraire, par sa richesse

---

<sup>131</sup> - C'est le paratexte qui permet au lecteur de comprendre que le poète Victor Hugo s'adresse à sa fille Léopoldine, disparue, il y a quatre ans, et dont il commémore sa mort dans un pèlerinage annuel entre Le Havre et Villequier, le village de Normandie où elle s'est noyée accidentellement avec son mari, et où elle est enterrée.

sémantique, culturelle, voire historique, est considéré comme meilleur support qui pourrait faciliter la mise en œuvre des objectifs pédagogiques définis, ainsi les compétences d'apprentissage visées.

En classe de FLE, et à propos du choix, et de l'exploitation du texte littéraire pour une bonne motivation des apprenants, et une meilleure compréhension de la culture cible et la découverte de l'Autre, J-M .DEFAYS (2003) montre le rôle que joue la littérature, à savoir qu'elle permet un accès privilégié à la langue et à la culture étrangères :

*« (...) , la littérature – bien choisie, bien exploitée – apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture – cible car, dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier, et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage, comme entre le savoir et le senti. ».*<sup>132</sup>

A vrai dire, le texte littéraire (en prose ou en vers), s'il est choisi en fonction des besoins réels des apprenants, contribuera certainement à la motivation collective, à la découverte de l'Autre (sa langue et sa culture) malgré la différence des contextes d'enseignements.

S'intéresser au processus de compréhension du texte et du vocabulaire peut être d'un intérêt important, car le texte présente une moule lexicale, et élargit par conséquent le vocabulaire de l'apprenant (répertoire langagier), permettant de comprendre un texte littéraire, et motiver les apprenants à lire la littérature française et francophone.

Mais ce qui nous intéresse d'avantage, c'est l'étude des textes littéraires dans laquelle la question de la culture entre en jeu, ce qui permet de développer la compétence culturelle et interculturelle de l'apprenant, perspective pas fortement explicitée et mise en avant par les objectifs visés, surtout lorsque on lit la série des questions dans la rubrique « Lecture analytique ». Cela dit, que c'est à l'initiative de

---

<sup>132</sup> - DEFAYS J-M., (2003), Le français langue étrangère et seconde, Ed. Mardaga, p.74.

l'enseignant de tracer et conduire le cheminement pour une meilleure compréhension et construction du sens pour le texte.

*« L'interprétation et la compréhension du sens d'un texte en langue étrangère se fait en fonction de l'univers de références du lecteur qui sont fortement influencées par la culture d'origine. Le texte littéraire véhicule des images qui renvoient à des mythes reconnus et acceptés par le groupe dont l'auteur fait partie et où son œuvre est d'abord reçue. La culture de l'élève va être confrontée avec le monde de l'Autre. Ce fait lui permettra de relativiser le statut de sa propre culture et de vivre une expérience inter-culturelle. Un extrait de récit est un document culturel. L'enseignant pourrait donc également aborder, suivant le contenu du texte, certains faits de société (racisme, pauvreté, etc.) qui peuvent servir de comparaison dans les deux cultures, celle de l'apprenant et celle du pays étranger. »<sup>133</sup>*

Plus loin dans le manuel, précisément dans le projet pédagogique N° 3 « Ecrire une biographie romancée/ relater un événement fictif (la nouvelle) », nous constatons une variété considérable des textes et/ ou des extraits choisis des auteurs français célèbres tels : A. Diderot, J. De La Fontaine, J. Renard, H. De Balzac, E. Hemingway, B. Buzzati, T. Amrouche, ...etc.

Un travail basé sur l'intertextualité s'avère nécessaire et bénéfique pour une bonne compréhension des textes proposés. L'intertextualité, véritable outil de construction de sens, permet de mieux comprendre et d'interpréter les textes littéraires, et elle pourrait se faire en classe avec les apprenants, et suivant des démarches configurées par l'enseignant.

La lecture et la réinterprétation du texte faite par le lecteur/ apprenant aurait aussi ses traces culturelles et ses représentations. L'enjeu serait donc, de voir comment chaque lecteur utilise des faits de sa propre culture pour s'affirmer. Interpréter

---

<sup>133</sup> - SPERKOVA, P. (2009), « La littérature et l'inter culturalité en classe de langue », Sens public, In : <https://www.erudit.org/en/journals/sp/1900-v1-n1-sp04855/1064224ar.pdf>, consultée



un texte, c'est donc l'introduire dans un autre contexte linguistique, idéologique, et culturel.

La nouvelle d'E. Hemingway (*Le vieil homme et la mer*, page 173) serait pour l'apprenant une fenêtre sur la culture occidentale. Cette œuvre constitue la condition même de l'homme, de son courage face à l'immensité et la puissance de la nature. C'est l'histoire d'un vieux pêcheur seul, digne malgré sa condition et son destin. Une belle trace pour affranchir la culture de l'autre dans une démarche interculturelle, d'une génération à une autre, et qui exprime les préoccupations qui sont actuellement les nôtres en matière d'environnement et d'écologie.

Toutes ces activités qui sont proposées à l'apprenant peuvent contenir d'autres activités qui intégreraient une visée interculturelle. La proposition des activités qui mettraient en relief l'approche interculturelle dans l'étude des textes, l'enseignant est appelé à « se débrouiller » et de les chercher et les sélectionner par lui-même. Son rôle serait de situer l'analyse des textes à proposer dans un contexte socioculturel, et d'amener l'apprenant à émettre des hypothèses de lecture « *La mer* » qui est un élément universel de la nature

*« Le contact avec l'ailleurs et la rencontre avec l'autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extralinguistiques et extratextuelles qui permettent de construire une compétence culturelle. »*<sup>134</sup>

Cette variété des morceaux de textes choisis qui relèvent de la littérature française est certainement justifiable dans la mesure où elle vise l'accès à la culture française (la culture autre) à travers la compréhension des faits littéraires qui reflètent, bien entendu, des faits sociaux de l'époque. À savoir, le texte littéraire constitue l'image d'un moment donné dans l'Histoire, un fait et/ ou une idéologie donnée dans une société donnée. La littérature est, ici (au moins dans cette partie du manuel « Relater un évènement fictif : la nouvelle. ), en position dominante, car selon l'expression de Victor Hugo, « la littérature, c'est la culture ». À cet effet,

---

<sup>134</sup> - CUQ, Jean-Pierre - GRUCA, (2005), cité par Boughazi, A, « La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1ère année secondaire », Thèse de doctorat, Université Oran 2, 2017, p.164, consultée le 15/08/2021.

l'enseignement/ apprentissage de la culture est limité à la culture « cultivée » qui concerne les grands auteurs de la littérature française, et universelle.

Dans ce sens, nous pouvons dire que le manuel scolaire, de par ses contenus d'apprentissage, s'inscrit dans une optique d'ouverture sur le monde, et sur la culture de l'autre. Pourtant, dans ses grands objectifs concernant les compétences visées et/ ou à acquérir, il n'y a pas une explicitation pour les compétences culturelles. Cela veut dire que les objectifs linguistiques, et les objectifs communicatifs priment sur les objectifs culturels. Ces derniers sont insérés, d'une manière plus ou moins implicite. Donc c'est la démarche pédagogique de chaque enseignant qui les fait accentuer ou pas, les fait mettre en avant ou pas.

Si l'enseignant se contente de faire travailler davantage les objectifs linguistiques et communicatifs, dans ce cas- là, il reste la volonté et la motivation de l'apprenant à faire apprendre seul et en autonomie les objectifs culturels, c'est donc apprendre la culture autre qui s'inscrit dans une démarche d'autonomie d'apprentissage, une démarche cohérente qui place l'apprenant dans une situation de découverte active et autonome de la langue et de la culture cible.

Pour ce qui est des représentations culturelles dans le manuel scolaire objet d'étude, elles se manifestent dans une volonté de faire apprendre aux élèves une langue/ culture étrangère, comme un intérêt légitime ou comme une sorte de fascination pour certaines productions culturelles ou attirance pour un autre art de vivre, et pour une manière de se rapprocher de la culture autre. Puisque ici, la place est faite aux productions de la culture cultivée (les textes littéraires), tout en valorisant la littérature française, et la littérature d'expression française (la littérature francophone).

Ainsi, les représentations culturelles dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année secondaire (FLE), et qui valorisent l'étude des textes littéraires reflétant la culture cultivée, sont certainement implicites, et surtout ne sont pas bien déterminées. C'est ce qui nous laisse dire que le manuel d'enseignement de FLE est flou, ambigu pour ce qui est de la détermination des dimensions culturelles. L'enseignement/ apprentissage d'une culture autre n'est pas uniquement, à notre sens bien entendu, l'affaire de l'enseignement/ apprentissage de la langue en tant que discipline, mais c'est aussi

l'affaire des autres disciplines relevant des sciences humaines et sociales, telles que : l'anthropologie, la sociologie, la démographie, ...etc.

Aussi, la problématique culturelle ou les dimensions culturelles en classe de langue (en classe de FLE) ne sont pas à être définies sur le plan théorique et dans l'absolu, mais surtout, elles sont à définir en rapport avec les spécificités de la situation éducative, pour au moins établir ou construire les démarches d'enseignement appropriées. C'est pourquoi nous avons configuré des aspects culturels réductibles à la culture cultivée, aspects culturels implicites (qui nécessitent des éléments de paratexte pour les interpréter), et donc non maîtrisés / ou faible maîtrise par les apprenants, au moins en classe.

*« il revient au “décideur” éducatif, dans les cadres proposés par la réflexion didactique, de sélectionner parmi les interprétations (définitions et contenus) attestées de civilisation et de culture celle(s) qui correspond (ent) au projet éducatif à mettre en place dans une situation d'enseignement particulière. Dans cette perspective, mettre en place des enseignements de culture-civilisation adaptés à un public et/ou à une institution suppose de dégager les caractéristiques des situations d'enseignement que l'on prendra en considération pour moduler ces formes de présence de la culture-civilisation dans la classe de langue. ».*<sup>135</sup>.

Il est donc clair que le choix et l'adaptation d'un enseignement/ apprentissage de la culture-civilisation pour des apprenants définis et déterminés (des apprenants algériens de 1<sup>ère</sup> année secondaire) nécessite une volonté des compétences éducatives (Hauts responsables du système éducatif) en matière de sélection des contenus culturels et civilisationnels répondant aux besoins réels des apprenants, et aussi aux attentes éducatives et sociales dans la communauté algérienne.

A cela, s'ajoute aussi les principes méthodologiques et les démarches pédagogiques qui encadrent l'élaboration des nouveaux programmes d'enseignement/ apprentissage du FLE en contexte scolaire algérien. Dans ce sens, nous lisons dans les lignes du Référentiel général des programmes (2009) :

---

<sup>135</sup> - SANTACROCE, M., (2001), « Compte rendu de l'ouvrage : Les dimensions culturelles des enseignements de langue, de J.-C. BEACCO (2000) », Cnrs, Université de Provence, France, P.3, In : <http://www.marges-linguistiques.com> - M.L.M.S, consultée le 10/08/2021.

*« Le principe de faisabilité pour tenir compte de l'adaptabilité aux conditions de réalisation et de prise en charge, et principalement aux conditions psychopédagogiques des élèves ; Le principe de lisibilité qui exige simplicité, clarté et précision de la rédaction pour faire du programme un outil facilement utilisable ; Le principe « d'évaluabilité » pour permettre une évaluation de gestion mettant en adéquation les objectifs de formation des programmes avec les besoins éducatifs recherchés. »<sup>136</sup>*

---

<sup>136</sup> - Référentiel général des programmes, CNP, 2009, Algérie, Op. Cit, p.4.

---

# **Chapitre 6. Représentations culturelles et stéréotypie**

### **I. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire**

Pour étayer l'objectif de notre recherche, nous avons en effet, choisi de recourir à un questionnaire constitué de dix (10) items. Nous avons décidé d'utiliser cet outil dans le souci de vérifier les hypothèses mentionnées dans le cadre théorique. Le questionnaire a été conçu à l'intention des enseignants de français, et nous l'avons distribué comme instrument de collecte de données auprès des enquêtés (40 enseignants de différents lycées dans 4 wilayas).

Parmi les inconvénients rencontrés pendant notre enquête, il y avait des obstacles relatifs à la collecte des données. Certains enseignants enquêtés ont mis du temps pour répondre au questionnaire et d'autres n'y ont même pas répondu (enseignants surtout qui avaient une nouvelle expérience dans l'enseignement), réduisant de ce fait notre échantillon. En somme le questionnaire nous a permis de réaliser notre enquête et de récolter un maximum de données et d'informations pour d'éventuelles analyses et interprétations. À cet effet, nous avons utilisé une méthode à pronostics : nous avons distribué le questionnaire à 40 enseignants travaillant dans des lycées différents, à travers 4 wilayas (El oued, Ouargla, Tamanrasset, Tougourt, Bejaia.) pour pouvoir recueillir les observations ainsi les représentations des enseignants de FLE sur le contenu culturelle introduit dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année secondaire, et les activités d'apprentissage relatives à la thématique et la dimension de culture dans leurs pratiques de classe.

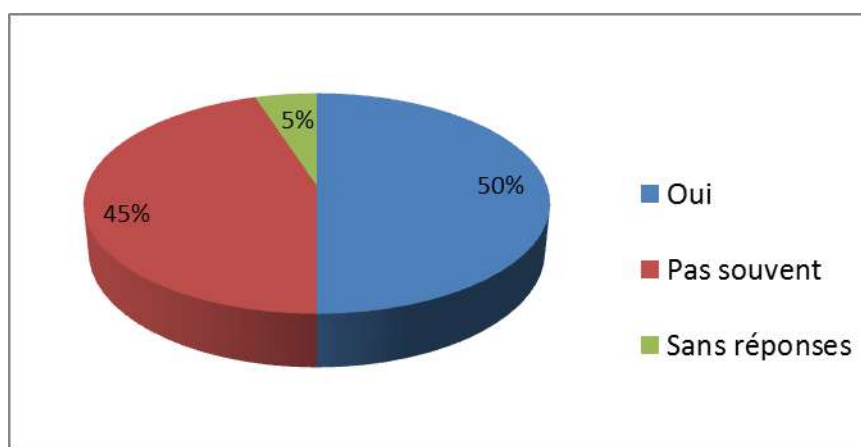
Notre but était de recueillir un maximum d'informations en ce qui concerne l'usage du manuel scolaire et les pratiques pédagogiques quant à l'approche des textes de typologies différentes en classe de langue, aussi de mettre en lumière l'approche suivie (communicative, et actionnelle), et également de voir si la dimension (contenu) culturelle est prise en charge par les enseignants dans leur Enseignement/apprentissage du français langue étrangère. L'enquête menée a particulièrement ciblé les attitudes (images et représentations) des enseignants face aux contenus culturels implicites et explicites, et bien aussi, de savoir l'adaptation du manuel scolaire élaboré pour l'enseignement/ apprentissage de la langue française, et des objectifs des projets pédagogiques, et par conséquent, de voir par- là, la place impartie à la dimension interculturelle de l'enseignement du FLE.

Avec ce questionnaire, nous avons voulu connaître le rapport que les enseignants entretiennent avec la langue et la culture française, les connaissances qu'ils pensaient avoir ou non sur les concepts de compétence culturelle et interculturelle et indirectement les idées qu'ils se font de l'interculturel comme approche et/ ou démarche pour l'enseignement/ apprentissage du FLE.

**Item 1.**

Se servir du manuel scolaire mis à la disposition des enseignants.

Oui	20	50%
Pas souvent	18	45%
Sans réponses	2	5%



D'après les réponses des enseignants, on comprend que la réalisation du programme d'enseignement du français pour des classes de 1<sup>ère</sup> année secondaire s'appuie sur le manuel scolaire considéré comme support et outil didactique à caractère fonctionnel.

En réalité, les concepteurs et auteurs du manuel scolaire (pédagogues, didacticiens, enseignants spécialisés, etc.) visent la motivation de ses utilisateurs, les élèves et les enseignants.

Dans la réalisation du programme d'enseignement de français, l'ensemble des enseignants se servent du manuel scolaire pour explorer et travailler les différentes activités d'apprentissage. Nous lisons donc :

- 20 enseignants se servent du manuel scolaire (50%) ;
- 18 enseignants tantôt s'en servent, tantôt pas (pas souvent) = 45% ;
- 02 enseignants n'ont pas répondu (2%)

Pour l'ensemble des enseignants qui ont confirmé l'usage permanent du manuel scolaire, ils confirment aussi que le recours au manuel est une alternative d'usage, parce que le manuel leur offre la possibilité de travailler sur des textes et des activités d'apprentissage jugés quelquefois faciles à comprendre, et ils le considèrent donc, comme outil didactique nécessaire qui est conçu spécialement pour les programmes d'enseignement.

En effet, le manuel scolaire, élément du projet éducatif, valorise et traduit les attentes et les exigences de la société en termes de finalités et visions du monde. Il contribue à conserver les valeurs et les comportements traditionnels tout en introduisant de nouvelles valeurs de citoyenneté universelle. En effet, la majorité des enseignants interrogés pensent que c'est le manuel qui dispense l'essentiel des connaissances relatives aux programmes d'enseignement scolaires, auxquels se réfèrent élèves et enseignants qui sont les partenaires du processus de l'enseignement/apprentissage de la langue objet d'étude.

La structuration du manuel scolaire par les concepteurs des programmes vise à favoriser les processus d'apprentissage et contribuer à la formation d'un élève - citoyen du monde, responsable, doté d'une réelle capacité de raisonner et d'un sens critique. Il propose donc, différents types d'activités d'apprentissages et différents contenus susceptibles de permettre la réalisation des objectifs. Le manuel scolaire est considéré comme un enjeu social et politique majeur, et qui concourt à la construction d'une certaine identité nationale, en transmettant des valeurs nationales et en contribuant à l'unité nationale. Cette conception idéologique détermine l'implication remarquable de l'État dans l'élaboration et la diffusion des manuels scolaires et reste, à notre sens, la raison pour laquelle une grande partie des enseignants interrogés ont



répondu qu'ils ne pouvaient se passer du manuel scolaire, et qu'ils ne peuvent l'ignorer.

Dans ce sens, l'utilité de l'usage du manuel scolaire est largement soulignée dans le programme de français de 1<sup>ère</sup> AS :

*« Le manuel scolaire et le document qui l'accompagne sont des outils intentionnellement structurés en vue de favoriser les processus d'apprentissage [.....] Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques. L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé : l'écoute d'enregistrements de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques par exemple est fortement conseillée dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans des énoncés authentiques. »<sup>137</sup>*

Donc, il est supposé que l'enseignant possède certains savoir-faire qui lui permettent de ne pas s'en remettre à l'utilisation stricte du manuel. L'enseignant est censé multiplier et diversifier ses sources de connaissances et ainsi pouvoir faire l'initiative dans la sélection d'autres activités et d'autres thématiques à travers des documents personnels ou des documents extraits d'Internet (documents audio-visuels, documentaires, enregistrements, ...etc.).

Pour la majorité des enseignants, tous s'accordent à dire que le manuel propose des textes présentant des difficultés linguistiques qui vont souvent à l'encontre de la progression des activités d'apprentissage. Autrement dit, beaucoup de textes n'offrent pas l'occasion de stimuler la motivation des apprenants, alors qu'un bon manuel est indispensable pour apprendre une langue étrangère.

En conclusion, le rôle du manuel scolaire mis à la disposition des enseignants se révèle donc indispensable pour l'ensemble des enseignants de FLE au Secondaire, à savoir qu'il est considéré comme un auxiliaire des apprentissages auquel l'enseignant, par ses initiatives personnelles, est invité à associer des effets de mode d'usage convenables, des supports graphiques, des supports audiovisuelles et électroniques, conformes à l'univers scolaire et social dans lequel évolue l'élève.

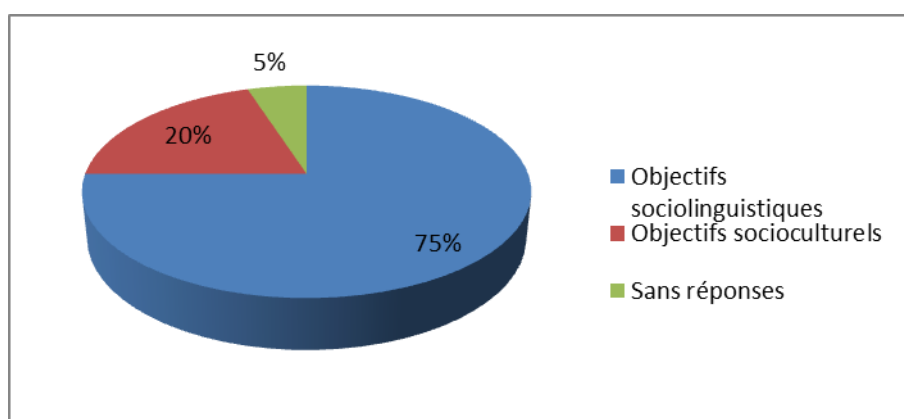
---

<sup>137</sup> - Programme de Français, p. 19.

**Item 2.**

La correspondance des contenus du manuel aux objectifs visés dans le programme d'enseignement.

Objectifs sociolinguistiques	30	75%
Objectifs socioculturels	8	20%
Sans réponses	2	5%



Nous lisons donc :

- 30 enseignants ont répondu par oui quant aux objectifs sociolinguistiques, soit le taux de 75% ;
- 8 enseignants ont répondu par oui quant aux objectifs socioculturels, soit 20% ;
- 02 enseignants n'ont pas répondu (5%).

Avant de commenter les résultats obtenus, nous avons jugé utile de définir et/ ou de mentionner l'importance des deux composantes clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'apprentissage et/ ou la maîtrise du FLE pour des classes de 1<sup>ère</sup> année secondaire vise la formation des individus responsables, capables à se prononcer sur les grandes problématiques et à émettre des réflexions aux événements qui surgissent dans le contexte social des apprenants. De telle formation se centre sur l'acquisition

des compétences langagières, sociolinguistiques et socioculturelles. En effet, nous savons tous que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère s'effectue nécessairement à travers ces deux composantes qui se complètent pour réussir l'acte de communication. Nous lisons dans le programme de 1<sup>ère</sup> année secondaire que le Français en Algérie est enseigné afin de :

*« Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de transactions possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la communication. ».*<sup>138</sup>

Les composantes de la communication lors des situations de communication donnée permettent aux apprenants d'acquérir un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de syntaxe, et de normes de discours et d'emploi. De ce fait, apprendre à communiquer en langue étrangère, c'est savoir utiliser une compétence linguistique dans un contexte socioculturel et linguistique rempli de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui permettent d'identifier et d'accomplir un certain nombre d'activités et de tâches d'apprentissage dans un ensemble de situations.

C'est la raison pour laquelle le programme d'enseignement de FLE est inscrit dans une perspective actionnelle et fonctionnelle qui ne se limitant pas uniquement à la formation intellectuelle de l'apprenant, mais la dépassant pour une ouverture sur le monde socioculturel et professionnel. C'est pour cela, il s'articule, dans son cadre théorique, sur la linguistique de l'énonciation, l'approche communicative, et le cognitivisme.

La définition donnée par le cadre européen de référence pour les langues (2001), elle renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue :

*« Sensibles aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statut, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté. La composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre*

---

<sup>138</sup> - Programme de français de 1<sup>ère</sup> AS, P.4.

*représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. ».*<sup>139</sup>

En somme, le programme d'enseignement/ apprentissage du FLE pour les classes de 1<sup>ère</sup> année secondaire tel qu'il est élaboré, se veut riche en termes de variétés de thématiques (thématiques sur la vulgarisation scientifique, l'interview, l'argumentation, et le fait divers, relater un événement fictif : la nouvelle). Pour acquérir les objectifs linguistiques, le programme est élaboré selon une méthodologie qui cible essentiellement l'acquisition d'un savoir-faire s'inscrivant dans une démarche de développement des compétences linguistiques et communicatives par la pratique systématique du fonctionnement de la langue cible dans le contexte socio-culturel particulier de la classe.

A vrai dire, La conception de la composante communicative de la langue doit être contextualisée dans ses usages sociaux, et la conversation en langue étrangère, pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu personnel de l'apprenant, comme cela est inscrit dans le programme de 1<sup>ère</sup> année secondaire, suggère que l'apprenant soit déjà familiarisé avec les règles de conversation dans la langue étudiée. C'est dans ce sillage que les 75% des enseignants (soit 30 enseignants) interrogés, ont répondu en faveur des objectifs sociolinguistiques et objectifs socioculturels.

Par ailleurs, Si le verbal (le système grammatical de la langue) est essentielle dans la communication, on prétend aussi que le non-verbal intervient en dominance dans la communication orale. Ce qui nous paraît aussi intéressant, c'est l'intérêt donné à cette compétence socioculturelle de la langue. 32 enseignants, soit 80/100 ont accordé des réponses en faveur des objectifs socioculturels de l'apprentissage de français en classe de 1<sup>ère</sup> AS.

La majorité des enseignants sont conscients de l'intérêt d'insérer la composante socioculturelle pour un enseignement/apprentissage du FLE dans une visée intercul-

---

<sup>139</sup> - CECRL, P.18.

turelle. Pour ces enseignants là les deux objectifs sont à accentuer, et les deux composantes sont nécessaires à l'apprentissage et à l'évolution d'un savoir parler ou d'un savoir communiquer. C'est à une compétence interculturelle qu'il faudrait installer aujourd'hui, chez les apprenants en langue étrangère.

Dans ce sens, Nabila HAMIDOU confirme :

*« [...] la langue ne peut être apprise de manière technique, c'est-à-dire sans les sous-bassements culturels que véhicule cette même langue. Sans le non-dit, la langue n'est qu'un corps sans âme. [...] la communication, met en jeu non seulement des dimensions verbales mais également d'autres, non-verbales, explicites et implicites, visibles et invisibles. »*<sup>140</sup>

Aussi, pour le CECRL (2001) :

*« La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. »*<sup>141</sup>

De même, les textes officiels algériens, comme le Référentiel Général des Programmes (2006) du ministère de l'éducation nationale, soulignent clairement la nécessité d'appréhender l'Autre dans sa dimension socioculturelle :

*« Les programmes éducatifs doivent inscrire, au nombre de leurs objectifs, l'information objective sur les cultures, les civilisations, l'évolution des métiers, des professions et des marchés de l'emploi. »*<sup>142</sup>

La composante sociolinguistique renvoie souvent aux paramètres socioculturels et aux normes sociales de l'usage de la langue. Il est donc certains que pour les 75%

---

<sup>140</sup> - HAMIDOU Nabila, « La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles », *Multilinguales* [En ligne], 3 | 2014, In : <http://journals.openedition.org/multilinguales/1631>, consulté le 20/08/2021.

<sup>141</sup> - CECRL, op.cit, p.18.

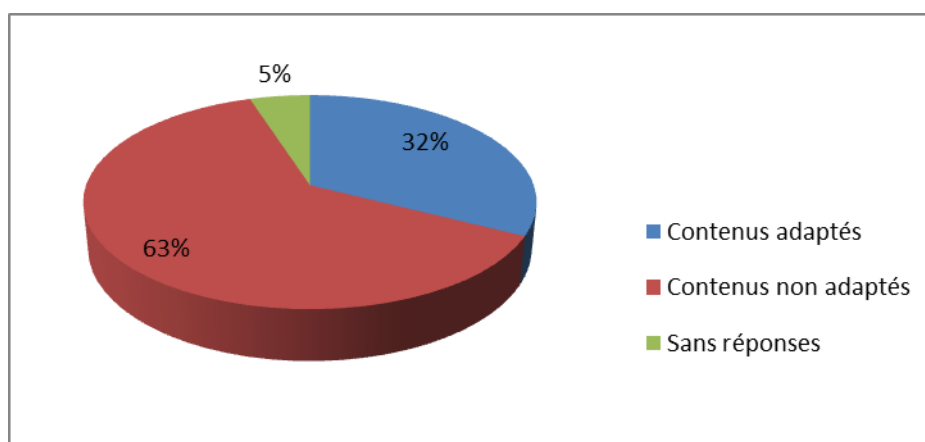
<sup>142</sup> - Référentiel général des programmes, MEN, 2006, p.11.

d'enseignants qui mettent l'accent sur la composante socioculturelle, l'utilisent dans leurs pratiques pédagogiques, mais pas souvent. Car même pour eux, la composante sociolinguistique est qualifiée de composante-clé dans les objectifs visés, une maîtrise de cette compétence est à même de prédisposer les apprenants à poursuivre des parcours de formation supérieures.

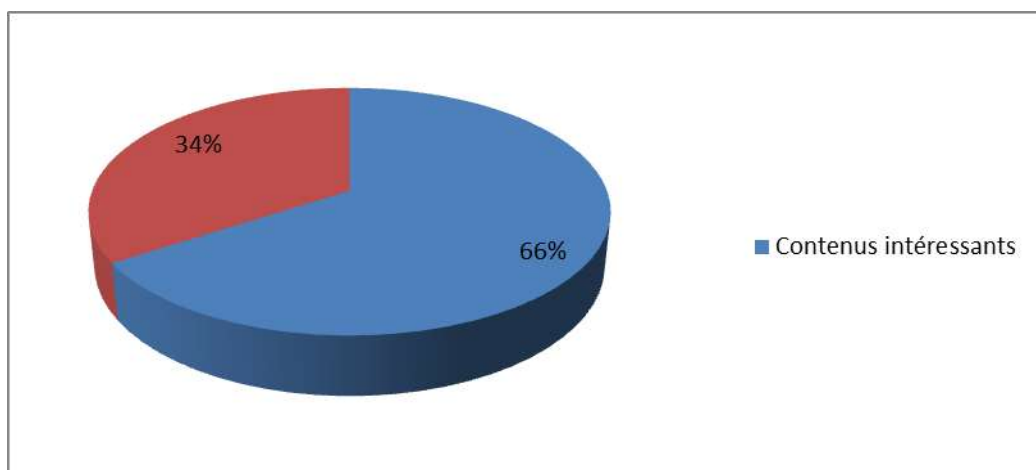
**Item 3.**

L'intérêt des contenus du manuel et leur adaptation au niveau réel des apprenants.

Contenus adaptés	13	32.5%
Contenus non adaptés	25	62.5%
Sans réponses	2	5%



Contenus intéressants	25	62.5%
Contenus peu intéressants	13	32.5%



En ce qui concerne la question relative à l'intérêt des contenus introduits dans le manuel scolaire et leur adaptation au niveau réel des apprenants de 1<sup>ère</sup> AS, nous lisons les réponses des enseignants comme suit :

- 13 enseignants ont répondu en faveur de l'adaptation des contenus au niveau réel des apprenants, soit le taux de 32 % ;
- 25 enseignants ont répondu en défaveur de l'adaptation des contenus au niveau réel des apprenants, soit le taux de 62% ;
- 02 enseignants n'ont pas répondu (5%).

A partir de ces résultats, nous pouvons comprendre que la majorité des enseignants enquêtés confirment largement une non- adéquation des contenus du programme d'enseignement de français avec les besoins effectifs de leurs élèves, et également de leurs niveaux réels (niveaux des élèves jugés moyens, faibles, ou timidement acceptable). Aussi, une non- adaptation avec les exigences sociales et nationales exprimées par les directives ministérielles de l'éducation.

Pour cette raison, la planification ainsi la consolidation d'un programme pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE qui assure une meilleure adéquation avec le niveau des élèves, et assure une expérience enrichissante pour eux, devient nécessaire, en tenant compte le caractère culturel et linguistique de la langue française. En dépit de cette réalité, les élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire n'ont pas vraiment atteint les buts et les objectifs qui sont proposés dans les documents institutionnels, provoquant un déséquilibre entre ce que les élèves savent et savent faire et ce qu'ils sont censés savoir et savoir-faire en ce qui concerne la langue française.

Ce qui est remarquable aussi, c'est que plusieurs activités pédagogiques en termes de textes supports introduits dans le manuel scolaire ne vont pas avec le niveau moyen des élèves (des activités qui sont difficiles, d'autres n'ont pas d'intérêt fonctionnel direct pour eux, d'autres difficiles de saisir le sens, etc.). Dans ce cas-là, cette distance entre le choix de l'activité et la non correspondance avec le niveau des élèves peut provoquer une démotivation chez certains élèves (notamment les faibles) pour l'apprentissage de la langue. C'est ce qui constitue vraiment un véritable obstacle d'apprentissage.

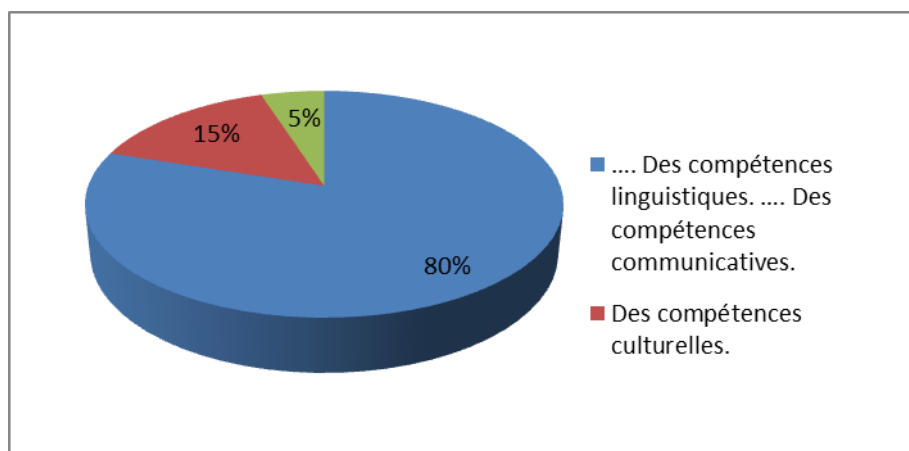
Tout en reconnaissant les difficultés produites à partir du manque de cohérence entre le niveau réel des élèves par rapport au niveau de compétences en français exigées aux différentes classes de l'enseignement secondaire (notamment les classes de 1<sup>ère</sup> AS), nous devons mettre en lumière cette réalité du terrain pédagogique afin d'établir des choix en termes d'activités d'apprentissage (choix des textes, choix des thèmes, choix des activités et des tâches, etc.). En vue de mieux réaliser une révision quant aux contenus pédagogiques pour déterminer les moyens dont nous pouvons travailler de manière plus efficace le cours de FLE de façon à que les élèves réussissent leur processus d'apprentissage et de cette manière trouver la balance entre les compétences atteintes par les élèves et les choix pédagogiques à emprunter.

#### Item 4.

- 1- Les activités proposées favorisent-elles l'acquisition :

.... Des compétences linguistiques. .... Des compétences communicatives.	33	80%
Des compétences culturelles.	5	15%
Sans réponses.	2	5%





Pour ce qui est des activités d'apprentissage proposées dans l'ensemble du manuel scolaire, et traduites par le programme en vigueur, 80% des enseignants enquêtés (soit 33 enseignants) ont répondu en faveur des compétences linguistiques et des compétences communicatives.

Compétences linguistiques qui englobent des activités :

- Lexicales et sémantiques,
- Grammaticales (comprendre et donner du sens par la production de phrases ou d'énoncés bien formés).
- Exprimer son point de vue (dans l'argumentation), etc.

La compétence linguistique doit prendre le traitement des données linguistiques (grammaticales et pragmatiques ou fonctionnelles de la structure et de l'usage de la langue), et aussi des données sociolinguistiques (en rapport avec le contexte social). Par contre, la compétence de communication se définit comme une compétence linguistique + une compétence pragmatique + une compétence sociolinguistique et/ ou socioculturelle (des activités de production de faits divers, d'imaginer la suite ou la fin d'une nouvelle, produire des lettres adressées à une autorité, etc.).

En effet, les compétences visées et travaillées dans les différentes activités d'apprentissage concernent : les compétences de compréhension orale et de compréhension écrite (CO, CE), les compétences d'expression orale et d'expression écrite (EO, EE), et c'est d'ailleurs ce qui est majoritairement accordé par les 80% des en-

seignants. Il est donc important de confirmer qu'une telle articulation des compétences citées relève d'une réelle prise en compte des besoins des apprenants, et traduit donc les objectifs et les finalités déterminés du système éducatif dans lequel l'apprentissage est inscrit.

Dans cette optique, les activités d'apprentissage tel qu'elles sont proposées dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS visent largement les lignes de force de l'approche communicative : apprendre à communiquer en communiquant. V. SPAETH note :

*« De fait, l'approche communicative en mettant l'accent sur une articulation des objectifs d'apprentissage avec des savoir-faire et plus encore des savoir-être, décloisonne la relation à la langue et l'oriente spécifiquement, selon les attendus de l'approche pragmatique, vers le langage ordinaire et ses usages sociaux. Elle inverse terme à terme les compétences scolaires traditionnelles : l'expression orale est privilégiée sur toutes les autres, et l'écrit est le plus souvent ramené à sa fonction d'étayage de l'apprentissage (on écrit pour mieux apprendre) ou de décalque de l'oral (on écrit ce qu'on a dit). ».*<sup>143</sup>

Les compétences culturelles regroupent :

- Culture générale : connaissances des lieux, des villes, des personnes, des événements du pays...
- Savoirs socioculturels : connaissance de la société et de la culture locale (vie quotidienne, conditions de vie, valeurs et croyances, cultures régionales, langage de corps, politesse d'accueil et de départ), comportements rituels (fêtes, festivals...)
- Prise de conscience interculturelle entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible.

Quant aux objectifs culturels dans l'enseignement du FLE, il convient de noter que les objectifs culturels ainsi que le rôle de l'élève ont évolué dans les approches communicatives des années 1980, et aussi avec la création du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en 2001, et où apparaît la perspective actionnelle. A

---

<sup>143</sup> - SPAETH. V., « Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE », Revue japonaise de didactique du français, Vol. 2, n. 1, Études didactiques - octobre 2007, pp. 37-52. (41).

partir de ce moment, l'apprenant gagne une participation plus active dans son propre apprentissage : il est partenaire, il négocie les objectifs, et il est autonome dans son apprentissage.

Avec l'approche actionnelle qui a dominé un grand nombre de manuels des langues étrangères, en l'occurrence le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS en Algérie, les objectifs d'apprentissage s'orientent vers l'action à laquelle les apprenants d'une langue devront participer de manière active, et devront réaliser une série de « tâches » de manière autonome. L'un des objectifs principaux de ce développement d'autonomie est la réussite de la communication langagière.

Dans ce sens C. TAGLIANTE (2006) note :

*« Echanger des informations, donner son opinion, raconter ses expériences, convaincre, argumenter, nuancer sa pensée, autant d'actes de parole qui permettent de mieux comprendre les modes de vie, les cultures et les mentalités d'autres peuples. »*<sup>144</sup>

Les 15% d'enseignants interrogés, ont témoigné une distance et/ ou une réserve quant aux objectifs culturels. Il y a eu des enseignants qui ont manifesté, à notre sens, qu'ils laissent la réalisation des objectifs culturels un peu marginalisés par rapport aux objectifs linguistiques et communicatifs. Ils justifient que les objectifs culturels sont beaucoup plus complexes, et nécessitent plus de temps, plus d'entraînement, et aussi des compétences et des acquis considérables de la part des apprenants.

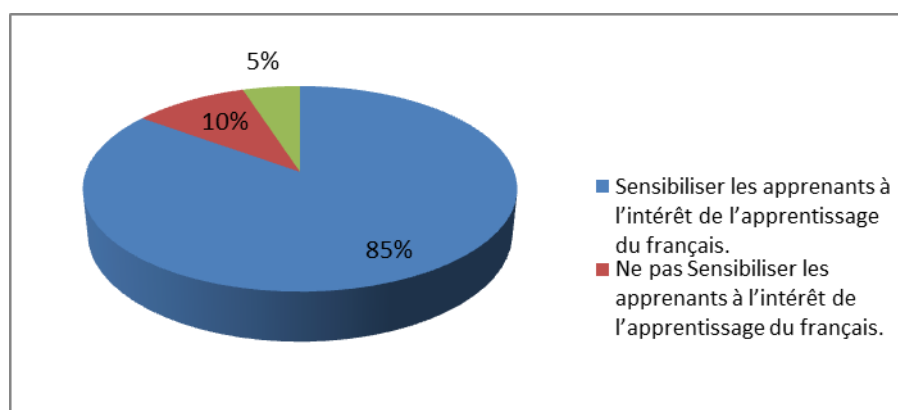
### **Item 5.**

Conseillez- vous (sensibilisez- vous), de temps en temps, vos élèves de l'utilité (l'intérêt socio- professionnel) de l'apprentissage du français ?

---

<sup>144</sup> - TAGLIANTE, C. (2006): La classe de langue, CLE International, Paris. Cité par : Lucía Fernández Piñero, « La compétence culturelle en classe de FLE : proposition d'activités », Mémoire de master 2, Departamento de Filología Francesa y Alemana, 2015- 2016, p. 10.

Sensibiliser les apprenants à l'intérêt de l'apprentissage du français.	34	85%
<u>Ne pas</u> Sensibiliser les apprenants à l'intérêt de l'apprentissage du français.	4	10%
Sans réponses	2	5%



Dans le monde d'aujourd'hui, parler plusieurs langues à côté de la langue maternelle multipliera ses chances sur le marché de l'emploi dans un pays où le plurilinguisme gagne largement le terrain social. Dans le contexte algérien, un apprenant est motivé par l'apprentissage du français dans un pays largement caractérisé par son caractère de plurilinguisme, c'est certainement un apprenant qui veut acquérir une richesse supplémentaire (richesse langagière, communicationnelle, culture générale, etc.) et veut s'ouvrir sur d'autres horizons, personnels, et socio- professionnels.

Pour ce qui est de la sensibilisation des apprenants à l'apprentissage du français, il est bien justifiable. D'un côté, le français est partout parlé dans la société algérienne en tant que première langue étrangère qui domine le parler quotidien des Algériens et, de l'autre côté, il est aussi la deuxième langue étrangère la plus enseignée

au monde après l'anglais, et sur tous les continents. De ce fait, organiser des moments, ou mêmes des activités dites de conseil, de sensibilisation, ou d'éveil à l'apprentissage du français est nécessaire pour les apprenants de 1<sup>ère</sup> AS.

Les 85% des réponses (soit 34 réponses) des enseignants interrogés sont en faveur de la sensibilisation des apprenants à l'intérêt de l'apprentissage du français. La majorité des enseignants sont donc conscients de l'utilité et de l'importance de la maîtrise du français en contexte social en Algérie, car le français est parlé dans plusieurs secteurs administratifs (banques, lieux de commerce, Assurances, universités, chaînes TV, radio, ...etc.). Nous comprenons donc que les enseignants optent souvent pour des démarches de sensibilisation et/ ou d'éveil à l'utilité de l'apprentissage de la matière enseignée dans le but non seulement de développer chez leurs apprenants des compétences langagières en français, mais aussi de les motiver davantage pour un apprentissage continu, durable, et fonctionnel.

Dans une perspective pluriculturelle et plurilingue, V. CASTELLOTTI définit clairement l'intérêt de la sensibilisation et/ ou l'éveil aux langues ainsi :

*« L'éveil aux langues [langues étrangères] propose en effet une réflexion sur les langues et sur l'apprentissage à travers des tâches précises mettant en jeu des activités de découverte et de manipulation de faits langagiers dans des systèmes connus et inconnus de l'enfant, la stimulation d'un travail de découverte et de construction, la confection d'hypothèses sur les fonctionnements linguistiques, et la mise en œuvre de ces hypothèses dans des environnements diversifiés, comme faisant partie des savoir-faire fondamentaux nécessaires pour favoriser l'acquisition des langues (aussi bien la meilleure maîtrise de la langue maternelle que l'appropriation d'autres systèmes linguistiques). »<sup>145</sup>*

En classe de langue, il convient à l'enseignant de proposer des activités d'éveil aux langues telle que :

---

<sup>145</sup> - MOORE D, CASTELLOTTI V., D'une langue à d'autres : pratiques et représentations, Presses universitaires de Rouen et de Havre, 1996, P.152.

- Faire rassembler des documents en langue française (photos, extraits de textes, de journaux ou de correspondance, etc.) ;
- Noter les différentes expériences de rencontre avec la culture française ou avec d'autres cultures, à travers des personnes dont tu as fait connaissance, etc. ;
- Faire le résumé d'un roman littéraire lu, ou d'une histoire de film regardé, etc.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère (ici le cas du FLE), et la découverte de nouveau système linguistique (code grammatical, code syntaxique, code oral, ...etc.) différent et éloigné du code linguistique de leur langue maternelle, les apprenants lycéens construisent peu à peu une nouvelle perception. Les activités d'éveil aux langues suscitent chez les apprenants l'envie et le désir de découverte de ce nouveau système linguistique et culturel, et favorisent progressivement l'autonomie. V. CASTELLOTTI écrit :

*« La manipulation guidée de codes nombreux et largement diversifiés les conduit à opérer une distanciation suffisante par rapport à leur propre code pour s'aventurer vers des systèmes inconnus et tenter de les décrypter. Les acquis mobilisés au moyen de ces activités [activités d'éveil aux langues] dotent les enfants d'outils heuristiques suffisamment puissants pour leur permettre de construire les hypothèses nécessaires à une première dé-contextualisation lorsque ces systèmes apparaissent comme distinctement éloignés de la langue première, en même temps qu'ils leur donnent les moyens de mieux percevoir les similarités de fonctionnement avec des systèmes plus ou moins voisins et les amène, dans ce cas, à élargir leur perception de la zone neutre. »<sup>146</sup>*

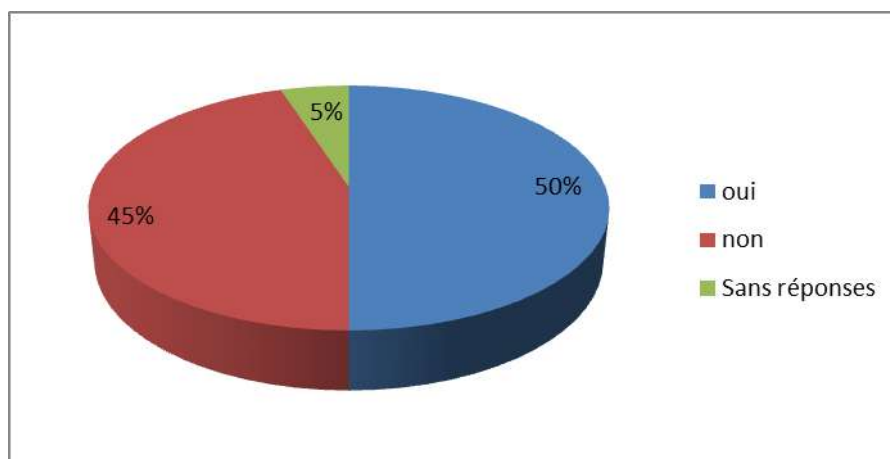
#### **Item 6.**

En classe, abordez- vous parfois des activités de votre choix (textes littéraires, document authentique, document vidéo, etc.) en dehors du manuel, qui véhiculent clairement des faits de culture/civilisation française ?

---

<sup>146</sup> - CASTELLOTTI. V., D'une langue à d'autres : pratiques et représentations, Presses universitaires de Rouen et de Havre, 1996, P.185.

oui	20	50%
non	18	45%
Sans réponses	2	5%



A la question de savoir quelles activités mettre en place en classe de langue pour développer une compétence plurilingue et interculturelle, tout en abordant des différents documents qui traitent des faits de culture/civilisation française, 20 enseignants (soit 50% ) des réponses données par les enseignants mentionnent des supports motivants, tels que :

- Aborder des documentaires vidéo sur la description de la ville de Paris,
- Traiter l'industrie du fromage en France,
- Aborder des faits divers extraits des journaux français (activités à double objectifs : connaître le nom de certains journaux français, faire comprendre la thématique des faits divers traités).

En réalité, ces enseignants font recours à l'usage du multimédia, notamment Internet, pour choisir des documents de culture/ civilisation française. Ils pensent que le choix de tels documents authentiques pourrait viser la compétence interculturelle, et faire approcher la culture des apprenants avec la culture étrangère (culture autre).

Les 18 enseignants (45 %) citent des activités proposées aux apprenants de manière générale et très vague. En effet, ces enseignants utilisent aussi des documents authentiques qui abordent des faits de culture française, mais ils n'accentuent

pas dans leurs activités sur le contenu culturel, ils ne font donc travailler que le contenu linguistique (la description, la structure du texte, des point de grammaire, etc.).

En ce qui concerne les textes supports utilisés, les textes littéraires et scientifiques restent les plus exploités. Pour les réponses des 20 enseignants (50%) en faveur des thèmes autour des faits culturels, il s'agit bien de l'introduction et l'exploration en classe de langue des articles de journaux qui traitent un phénomène naturel (le séisme, et autres catastrophes), ou un phénomène social et qui touche la vie de l'homme (la drogue pour les jeunes, le sport en milieu scolaire, etc.) qui les considèrent comme des documents authentiques à visée interculturelle. Dans ce cas-là, l'enseignant pourrait donc, aborder certains thèmes portés sur les questions sociales et faits de société comme les pandémies, la pauvreté, la pollution, le sport, l'amour, ... etc. Ces thèmes sont pratiquement présents dans tout le manuel et qui peuvent servir de comparaison dans les deux cultures, celle de l'apprenant et celle de la langue étrangère.

Aussi, certains écrits littéraires ou autres, comme l'article de journal, ou même du récit littéraire, la nouvelle, sont présents dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année secondaire. Ils abordent une multitude de thèmes susceptibles de motiver et susciter le désir chez l'apprenant, des thèmes en rapport avec son vécu où il pourra émettre des hypothèses de lecture lui permettant de donner libre cours à ses représentations culturelles et ses interprétations.

La nouvelle considérée donc comme un outil pédagogique accessible et captivant pour les apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire, car elle engendre des valeurs initiatiques, exemplaires ou moralisatrices, ou aussi philosophiques. C'est ce qui laisse à la nouvelle une conclusion ouverte. Le souci des concepteurs du programme (pédagogues et didacticiens) serait donc de doter les apprenants de moyens accessibles afin de maîtriser les techniques et les thèmes de la narration, pour la simple raison que la nouvelle reste un meilleur support pédagogique où s'élaborent les thèmes et les techniques de la narration et de la lecture des récits longs. Dans ce sens, Jean SGARD (2000) écrit dans *Le Roman français à l'âge classique* ainsi :



*« La nouvelle, par ses exigences de vraisemblance, de concision, de concentrations des effets, a aussi entraîné les romanciers vers la forme du roman court, ce genre nouveau, véritablement classique, qui règne encore aujourd'hui, mais pour lequel, au XVII<sup>ème</sup> siècle, on ne disposait pas de nom particulier. Le roman court, qui tend à se généraliser à partir de 1670, est l'aboutissement d'un immense effort pour discipliner la forme du grand récit romanesque. ».*<sup>147</sup>

Aussi, l'étude de ce genre littéraire (la nouvelle) peut être un espace de liberté où l'apprenant peut faire preuve de sa sensibilité et de son imagination, de faire surgir son singulier et de pouvoir s'exprimer d'une manière profondément singulière. L'objectif dans ce projet pédagogique « Ecrire une petite biographie romancée » serait donc, de doter l'apprenant de la compétence à relater un récit fictif en relation avec son vécu. La nouvelle pourrait être un bon moyen pour installer chez l'apprenant une compétence où se croisent la culture d'origine et la culture autre. C'est justement, les objectifs mentionnés clairement par le programme d'enseignement du FLE au Secondaire visent :

*« Ainsi les programmes éducatifs doivent inscrire, au nombre de leurs objectifs, l'information objective sur les cultures, les civilisations, l'évolution des métiers, des professions et des marchés de l'emploi. ».*<sup>148</sup>

Aussi, « *l'individu doit développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde.* ».<sup>149</sup>

On trouve aussi, des classiques de la littérature française comme des extraits de textes de Victor Hugo, de Lafontaine, de Flaubert... mais il s'agit de morceaux choisis dont la seule orientation est de faire identifier la typologie des différents textes, alors que ces mêmes textes doivent viser chez l'apprenant un intérêt pour l'esthétique et l'amener à découvrir la beauté et la richesse d'une œuvre littéraire, et à le conduire à vivre une expérience à l'altérité. En effet, ces œuvres- là sont considérées comme la meilleure des littératures, celles des lumières dont-il faudrait prêcher

---

<sup>147</sup> - Jean Sgard, *Le Roman français à l'âge classique, 1600-1800*, livre de poche, 2000, P.20, Cité par : BOUGHAZI A. Thèse de doctorat, P.157.

<sup>148</sup> - Référentiel Général des Programmes, CNP, 2009, Op. Cit, p.14.

<sup>149</sup> - Ibidem, p.17.

les valeurs et les mettre au service des apprenants afin de transformer leurs comportements pour une meilleure insertion dans le monde de demain.

Reste à souligner que les caractéristiques particuliers de ces textes littéraires obligent l'enseignant à les utiliser de manière plus ou moins réfléchie, à savoir qu'il existe un risque d'interprétations erronées ou de contresens dans la lecture, car tout texte littéraire présente des ambiguïtés et/ou des implicites culturels. En conséquence, l'utilisation des textes littéraires peut sembler délicate pour certains enseignants. Ils vont alors avoir tendance à les repousser ou à les utiliser le moins possible dans leur classe vu le niveau et le manque de connaissances culturelles des apprenants.

D'autre part, étudier, en classe de langue, un texte qu'il soit à visée informative, explicative, argumentative ou narrative, c'est l'étudier dans sa visée sociale et communicationnelle. Il comporte donc dans sa dimension et/ ou nature interne un contexte culturel, car les compétences en écriture sont considérées comme des stratégies et des acquisitions qui englobent une variété d'expressions culturelles, artistiques et utilitaires. De ce fait, tous les documents authentiques écrits, sonores, ou audiovisuels utilisés dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 1<sup>ère</sup> AS (les textes publicitaires, les chansons, les bandes dessinées, les articles de presse, les petites annonces, les documents informatifs, les notices de mode d'emploi, ... etc.) sont considérés comme des éléments expressifs et suscitant la motivation dans l'enseignement/apprentissage des langues grâce à la variété et la richesse de contenus d'ordre linguistique et aussi d'ordre socioculturel.

Selon G. ZARATE, l'authenticité des documents proposés dans les manuels scolaires, met l'apprenant à la confrontation de la réalité culturelle de la langue cible, le vécu du natif de la langue autre, et ses pratiques sociales motiveront l'apprenant à explorer ce monde étranger, ce monde qui est différent mais qui existe :

*« Les documents authentiques font entrer en trombe le réel dans la classe. Des objets, des discours empruntés directement à la culture étrangère viennent témoigner du quotidien d'une culture. Enquêtes, sondages, interviews, bulletins météorologiques (plus largement émission radiophoniques), petites annonces, faire-part de mariage, de décès, chansons, pages publicitaires sont extraits des médias écrits et parlés. Formu-*

*lares administratifs, catalogue de vente par correspondance largement diffusés auprès du public français, entrent dans les manuels de français langue étrangère ».*<sup>150</sup>

Aussi, l'exploitation plus ou moins bonne, réfléchie, et minutieuse des documents authentiques dans la classe de langue servirait l'intérêt d'un enseignement utile et bénéfique, un enseignement dit interculturel. G. ZARATE ajoute :

*« L'élève se trouve confronté aux mêmes objets culturels que le natif ; et la mise en scène des faits culturels gagne en véracité et en crédibilité. Les documents authentiques mettent l'élève en relation directe avec la culture du natif, donc l'élève profite de ces documents pour avoir un accès à la compétence interculturelle. ».*<sup>151</sup>

De cette manière, le manuel de français de 1<sup>ère</sup> AS aura favorisé un apprentissage autonome et actionnel par l'apprenant. Un enseignement/apprentissage utile qui servira à la vie quotidienne de l'apprenant dans sa culture d'origine, et dans la culture étrangère.

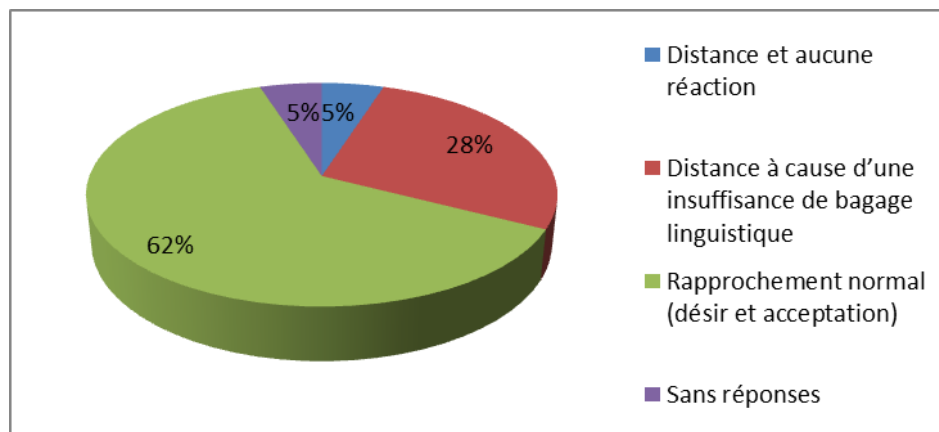
#### **Item 7.**

Les attitudes et les réactions des apprenants face à des activités qui traitent des faits de culture/ civilisation française.

Distance et aucune réaction	2	5%
Distance à cause d'une insuffisance de bagage linguistique	11	27.5%
Rapprochement normal (désir et acceptation)	25	62.5%
Sans réponses	2	5%

<sup>150</sup> - ZARATE, G., Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette, 1986, p. 76.

<sup>151</sup> - Idem.



- Distance et aucune réaction (oui) = 2 enseignants, soit 5%.
- Distance à cause d'une insuffisance de bagage linguistique (oui) = 11 enseignants, soit 27.5%.
- Rapprochement normal (désir et acceptation) = 25 enseignants, soit 62.5%.
- Sans réponses : 2 enseignants.

En ce qui concerne les attitudes et les réactions des apprenants face à des activités d'apprentissage qui traitent des faits de culture/ civilisation française proprement dits, nous constatons que presque les deux tiers des réponses des enseignants soit 62.5% se convergent sur des réactions de « rapprochement et désir normal » manifestés par leurs apprenants. Cela prouve que lors de l'exploration des activités traitant des thèmes autour de la culture ou civilisation française, les apprenants ne font aucun choix thématique pour accepter ou refuser tel ou tel thème à aborder en classe de langue. Ils participent d'une manière ordinaire, ils font des réactions naturelles, et ce selon leurs compétences acquises en matières de connaissances langagières.

Bien que la majorité des enseignants respectent le programme en vigueur (l'exploitation des textes du manuel scolaire) pour ne pas s'éloigner des nouvelles directives de la tutelle, d'autres enseignants font l'initiative de sélectionner des textes supports de leur propre choix, et selon les besoins de ses apprenants en termes de textes faciles, documents abordables en classe, etc. cela montre justement l'acceptation manifestée par les apprenants des textes qui abordent clairement des faits de culture française où l'enseignant est censé accentué les objectifs culturels

(notamment dans la séquence de compréhension et expression de l'écrit), sans écarter pour autant les objectifs langagiers (points de grammaire, syntaxe, etc.).

En effet, les nouveaux programmes d'enseignement, visent à placer l'apprenant dans des situations de communications qui aient du sens (dans la vie quotidienne de l'apprenant) et qui feraient de lui un acteur social au sein de la classe, et d'où les nouvelles conceptions de « autonomie d'apprentissage » et « socialiser le projet pédagogique » émergent dans les directives des textes officiels :

*« Passer d'une logique d'apprentissage, c'est -à -dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. ».*<sup>152</sup>

Aussi, le travail de l'enseignant qui opte pour de telle initiative et de tel choix d'activités devrait lui permettre d'acquérir, à son tour, d'autres compétences qui feront de lui cet accompagnateur avisé dont les savoir-faire consistent à construire des outils individuels ou collectifs, à réfléchir à l'intérêt de tel ou tel contenu dans le manuel, à tel ou tel support pédagogique, ou telle ou telle activité...etc. Cette attitude va lui permettre de s'auto-analyser, de se fixer un itinéraire de démarches pédagogiques qui seraient au service des besoins et des attentes réelles de ses apprenants. Il s'agit de se réfléchir sur d'éventuelles adaptations ou améliorations des contenus des programmes dans le manuel, et mener à bien l'enchaînement des cours dispensés aux apprenants.

De ce fait, il est avantageux et rentable le fait d'impliquer les enseignants dans des projets pédagogiques de conceptions et d'élaboration de programme « auxiliaire » à caractère plus ou moins spécifique pour chaque établissement d'enseignement. La formation continue pour les enseignants, contribue réellement à reconstruire des compétences pour faire d'un enseignant un enseignant « réflexif »<sup>153</sup>,

---

<sup>152</sup> - Programme de français, MEN, 2009, p.3.

<sup>153</sup> - D'après le témoignage de certains enseignants notamment ceux responsables de la matière du FLE, ils insistent sur le fait de programmer périodiquement une formation continue ou un recyclage au profit des enseignants, pour au moins permettre d'actualiser les méthodes, démarches, ou stratégies d'enseignement de français au secondaire. Ils soulignent aussi que les apports des séminaires ou

susceptible d'actualiser ses connaissances, ses recherches, et ses démarches pédagogiques.

S'auto-analyser ou s'auto-évaluer objectivement, et s'auto-former régulièrement en vue d'avancer et de réussir dans son métier relève d'une démarche légitime d'un enseignant réflexif. En effet :

*« Depuis toujours, l'enseignement exige continuellement une remise en cause de ses acquis antérieurs et une mise à niveau permanente des connaissances pour ne pas être dépassé par les événements. On dit souvent que l'enseignant qui ne se cultive plus, doit cesser d'enseigner, face à l'évolution des connaissances et surtout des méthodes d'enseignement. Ceci relève donc de la formation continue personnelle qui contribue fortement au développement professionnel. Avec les multiples réformes dans le secteur de l'éducation face au progrès rapide de la science, il urge que des rencontres soient initiées entre les enseignants pour les aider à se mettre en phase et leur permettre l'acquisition de nouvelles compétences leur facilitant la mise en œuvre efficace et efficiente des programmes d'études. Ceci impose alors une obligation à l'enseignant et à son employeur d'initier et d'assurer la formation continue pour faciliter le développement des compétences professionnelles. ».*<sup>154</sup>

### **Item 8.**

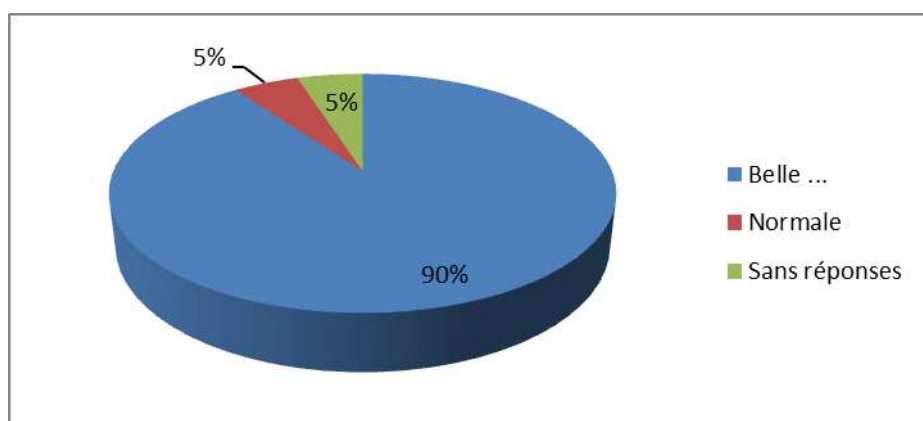
La caractérisation de la langue française en tant qu'objet socio-affectif par les enseignants en leur qualité de locuteurs de la langue.

---

des journées pédagogiques ne sont ni suffisantes, ni satisfaisantes quant à la problématique des conceptions des contenus d'apprentissage qui répondraient aux besoins réels des apprenants de chaque groupe-classe.

<sup>154</sup> - ABATTAN IBITOBİ - Victorin, « En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? », cahiers pédagogiques, février 2013, cité par A. BOUGHAZI, « La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1<sup>ère</sup> année secondaire. », Thèse de doctorat, Université d'Oran 2, 2016/2017, pp. 183-184.

Belle	36	90%
Elégante		
Passionnante		
Avec du charme		
Romantique		
Séduisante		
Normale	2	5%
Sans réponses	2	5%



Les qualifications (belle, élégante, passionnante, avec du charme, romantique et séduisante) sont à considérer qu'elles appartiennent au même champ sémantique, nous pouvons les discuter dans une même rubrique de qualification de « belle ». Nous pouvons lire donc ainsi :

- 36 enseignants, soit (90 %) ont caractérisé et/ ou qualifié la langue française comme langue belle, élégante, passionnante, avec du charme, romantique et séduisante ;
- 2 enseignants, soit (5 %) l'ont caractérisé comme langue normale ;
- 2 enseignants, soit (5 %) n'ont pas répondu.

Pour ce qui est du rapport socio- affectif à la langue, nous remarquons que les expériences de contact avec le FLE en contexte formel (expériences de

l'enseignement/ apprentissage) et contexte informel (expériences de vie personnelles) jouent un rôle important dans la construction des représentations et des attitudes envers le français et la culture cible. Par rapport à cet aspect, la majorité des enseignants interrogés (90 %) font référence au plaisir provoqué par l'enseignement/ apprentissage du français, la sympathie ressentie par rapport à la langue et à sa culture, ainsi au prestige du français. Ils qualifient la langue française en tant que "belle", "romantique", "passionnante", "élégante", "avec du charme", "séduisante", et ils lui confèrent un statut symbolique et un prestige subjectif et meilleur.

Nous considérons que cette qualification cache un rapport métonymique langue- société, et langue- culture. En plus, nous constatons que beaucoup de ces images stéréotypées (stéréotypes à caractères positifs) correspondent à celles qui circulent aussi dans le contexte social global de ces enseignants, c'est-à-dire dans la société algérienne, on constate largement ces représentations stéréotypées à caractères positifs, où la langue française est personnifiée comme langue de prestige (ceux qui maîtrisent le français, et ceux qui savent lire et écrire en français gagnent plus de considération et d'estime).<sup>155</sup>

A vrai dire, le "romantisme" et la "beauté et le charme" attribués à la langue/ culture françaises sont, certainement, enracinés dans l'imaginaire sociolinguistique collectif des enseignants. C'est ce qui explique l'homogénéité des réponses par rapport à cet aspect.

De ce fait, nous pouvons dire que l'ensemble des représentations et/ ou qualifications sur le Français Langue Etrangère en contexte social algérien sont de nature positive. Aussi, nous pouvons affirmer que les institutions scolaires et les universités algériennes, à travers leurs programmes de formation et autres matériaux de création/ transmission et de légitimation d'images de la langue française (programmes d'enseignement/ apprentissage du FLE du primaire au secondaire, parcours de formation universitaire en FLE), ont réussi à élaborer une stratégie d'utilité et de valo-

---

<sup>155</sup> - C'est-à-dire, les francophones dans la société algérienne gagnent des considérations meilleures. Nous avançons de telles considérations sans faire un rapport de comparaison avec les arabophones, ou même, sans faire réduire des considérations de ceux qui ne la maîtrisent pas.



risation, avec succès, autour du "romantisme", de la "beauté" et du rôle du français en tant qu'objet de valeur, lui conférant et cimentant une valeur personnelle et sociale utilitaire.

### **Item 9.**

En tant que enseignant et locuteur de français, quelles valeurs ou évaluations sociales donnez- vous à la langue française ?

L'ensemble des réponses des enseignants tournent autour des valeurs (valeurs sociales et professionnelles) suivantes :

Valeurs sociales données au français par les enseignants.

- Langue de culture et de civilisation
- Langue internationale de communication
- Langue de mon métier.
- Langue des connaissances et savoirs scientifiques et de technologie
- Langue de recherches sur Internet.

En réalité, le français est souvent considéré comme la langue de la culture et de la civilisation. A travers la lecture des livres (livres d'Histoire, livres de littérature, ou des sciences), on apprend les aspects culturels, de la philosophie, de la mode, de la gastronomie, des arts, de la peinture, de l'architecture et de la science et technologie, etc. Apprendre le français, c'est aussi avoir accès en version originale aux textes des grands écrivains français comme Victor Hugo ou Marcel Proust et de poètes illustres comme Charles Baudelaire ou Jacques Prévert.

En effet, le discours sur la valeur et la qualité de la langue française comme étant une langue parfaite, une langue de civilisation, etc..., a été tellement répété depuis le XVII<sup>e</sup> siècle qu'il s'est profondément ancré dans les esprits de toute la société française (et même francophone). C'est ainsi que souligne M. Hénon (1938) dans des lignes tirées d'un manuel scolaire en présentant l'évolution de la langue française :

*« Les gouvernements étrangers commencèrent d'eux-mêmes dans la rédaction de leurs notes et de leurs documents à employer le français. On appréciait aussi partout les rares avantages de cet idiome pour ce qui est de la précision et de la clarté, deux qualités particulièrement précieuses pour les actes diplomatiques... En même temps le français était considéré comme la langue la plus élégante et la plus aristocratique de toute l'Europe... Sa beauté exerce une telle séduction qu'un grammairien allemand écrit qu'on doit parler français aux dames, et n'employer l'allemand que quand on est en colère et qu'on veut injurier. ».*<sup>156</sup>

Il est bien juste de considérer que le langage (et donc toute langue particulière y compris la langue française) comme le produit d'une société donnée (la langue est donc un fait de société), et comme le marqueur de l'histoire d'un peuple (elle est un fait historique). Il s'agit bien d'une relation étroite, forte et complexe du langage à l'homme au sein de sa société, car toute activité langagière, y compris la langue française, c'est un acte social en ce qu'il répond à un besoin de communication entre les hommes.

A partir des années 1950, et par souci de mieux diffuser la civilisation et la culture occidentale ou européenne (y compris la culture et la civilisation française), on assiste à l'enseignement du français dans les régions colonisées et partout dans le monde. C'est ainsi qu'on diffuse largement l'expression le français en tant que « langue de culture », qui commence à remplacer l'expression « langue de civilisation ».

*« Accéder à la culture française [...], c'est apprendre l'histoire du peuple de France, comprendre les caractères du génie national français, faire connaissance avec les traditions des travailleurs de France et avec les œuvres de nos savants, de nos écrivains, de nos artistes. On n'y parviendra que si l'on dispose d'un langage à la fois assez riche et souple pour exprimer l'infinité de faits et d'idées qui constituent ce donné*

---

<sup>156</sup> - M. Hénon (1938, *Lectures historiques*, Cité par Javier Suso LOPEZ et Maria Eugenia Fernández Fraile, « Aux origines de la francophonie », La notion de « langue de civilisation », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, N° 40/41 | 2008, PP. 77-100, en ligne sur : <http://journals.openedition.org/dhfiles/107> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfiles.107>.

*culturel. À cette fonction seule peut être apte notre grande langue nationale, une de celles qu'on appelle précisément langues de culture. ».*<sup>157</sup>

La culture française, dans ses traits les plus essentiels - ceux que lui ont donnés au cours des siècles tant d'écrivains dans les domaines de la poésie, du roman, du théâtre, de la philosophie, de la science, etc. - a incontestablement une valeur considérable. La culture française est liée à des valeurs universelles : les idées de liberté, d'égalité, de fraternité, d'esprit de critique des idées, l'exemple des révolutions françaises, la mise en cause du régime colonial, la paix, la cohabitation pacifique, etc.

Aussi, des repères historiques et culturels du 19<sup>ème</sup> siècle qui voit de grands changements politiques, économiques, sociaux, scientifiques et culturels tels : La révolution industrielle, l'apparition du monde ouvrier et du droit des travailleurs, l'amélioration et le renforcement dans le domaine de l'agronomie, l'école obligatoire et laïque, l'expansion de la presse et de l'édition, l'invention de la photographie et du cinéma, la construction de La tour Eiffel pour l'exposition universelle de 1889.

C'est justement, la littérature française du 19<sup>ème</sup> siècle est considérée comme un formidable exemple de développement intellectuel, culturel et civilisationnel de cette époque. On assiste à l'écriture des œuvres littéraires par de grands auteurs français comme V. HUGO, G. FLAUBERT, H. de BALZAC qui appartiennent au Romantisme, un courant littéraire qui valorise fortement l'imagination, l'émotion et la sensibilité des lecteurs en langue française.

La langue française constitue aussi un formidable portail d'ouverture sur le monde en termes du nombre considérable d'ouvrages scientifiques et technologiques. Après l'anglais et l'allemand, le français est la troisième langue sur Internet. Lire et rechercher des connaissances en langue française, cela permet d'ouvrir des regards et des visions sur le monde en communiquant avec les francophones sur tous les conti-

---

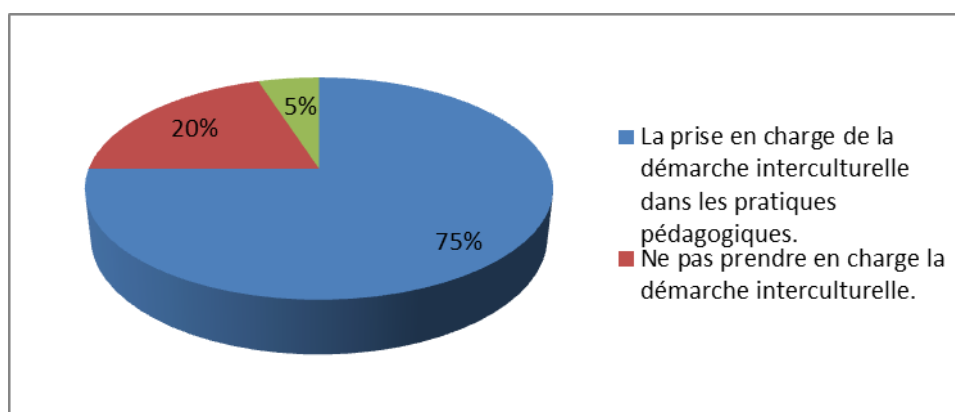
<sup>157</sup> - COHEN, Marcel et al. (1955). *Français élémentaire ? Non*, cité par : Javier Suso LOPEZ et Maria Eugenia Fernández Fraile, 2008, op. Cit.

nents, et en s'informant grâce aux grands médias internationaux en langue française tels : TV5, France 24, Radio France Internationale, etc.

**Item 10.**

**La prise en charge de la démarche interculturelle lors d'étude des textes proposés dans le manuel.**

La prise en charge de la démarche interculturelle dans les pratiques pédagogiques.	30	75%
Ne pas prendre en charge la démarche interculturelle.	8	20%
Sans réponses	2	5%



Pour la 10<sup>ème</sup> question les résultats ont été majoritairement significatifs concernant la prise en charge de la démarche interculturelle en classe de langue et cela à travers

les pratiques pédagogiques des enseignants. 30 enseignants (75%) ont répondu pour la prise en charge de la démarche interculturelle.

Malgré qu'il y a 8 enseignants (20%) ont répondu en défaveur de la prise en charge de la démarche interculturelle, mais la majorité d'enseignants se convergent vers un point commun : enseigner, aborder, et traiter explicitement ou implicitement la culture de la langue cible sert certainement à former à l'interculturel. Les 20% d'enseignants qui ont répondu en défaveur de la démarche interculturelle, nous semble qu'ils ne sont pas sûrs de leurs réponses. Cela est dû peut être à leur méconnaissance de la démarche interculturelle.

En effet, il s'agit de faire de l'enseignement des langues un moyen d'accéder à une culture et répondre au besoin d'ouverture sur le monde extérieur. Ainsi, en même temps que l'apprenant apprend une langue étrangère, il pourra se rendre compte que l'apprentissage d'une langue n'est pas simplement un défi linguistique mais il s'agit aussi d'un défi interculturel. Enseigner la dimension culturelle d'une langue étrangère, mettre en contact et en interaction deux cultures (culture maternelle déjà acquise et culture étrangère) c'est forger une identité nationale dont la portée peut être universelle. De même qu'une langue s'enrichit au contact d'autres langues, les cultures aussi, subissent également des changements et s'enrichissent mutuellement.

Placer l'apprenant dans une situation de contact avec la culture étrangère, de compréhension, de découverte de la culture de la langue cible, c'est l'amener à participer activement à l'apprentissage scolaire qui ne peut que favoriser l'approche interculturelle en classe de langue. Dans ce sens, ZARATE et BYRAM soulignent :

*« Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle. »<sup>158</sup>*

---

<sup>158</sup> - Zarate G., Byram M., Neuner.G, « La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues », 2016, In [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source\\_Publications/CompétenceSocioculturelle\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source_Publications/CompétenceSocioculturelle_FR.doc), p.12, consulté le 20/09/2021.

En réalité, la démarche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE pour des classes de 1<sup>ère</sup> année secondaire vise à préparer l'apprenant à des interactions multiples et à prendre conscience de l'existence d'autres groupes sociaux, d'autres peuples, d'autres cultures qui ne sont pas semblables à son propre système culturel (sont différents), mais c'est nécessaire d'accepter et de reconnaître leur existence. Opérer une démarche interculturelle cela signifie comprendre et savoir en quoi l'autre est différent de moi.

Puisque l'apprentissage interculturel repose sur la communication, le vécu commun et l'intérêt de connaître l'Autre, nous pensons que pour faire prendre conscience aux élèves des différences entre eux et l'Autre (du point de vue des deux cultures qui se mettent en contact), et pour développer la compétence de communiquer aisément avec ceux qui sont différents, l'adoption d'un enseignement de type transversal et l'exploration de situations de communication réelles devraient être prises en considération. Pour cela, des activités d'apprentissage qui impliqueraient l'apprenant devraient être développées tout au long du parcours de scolarisation (au moins dans le parcours de 1<sup>ère</sup> année secondaire). Il devient nécessaire de réfléchir à des situations dans lesquelles l'apprenant puisse accomplir des tâches autour des thèmes qui traitent l'étude de l'histoire du pays, de sa géographie, de ses régions, de sa société et de sa littérature, ...etc.

Dans ce sens, ABDELLAH- PRETCEILLE M. (2004) :

*« L'inter- relation de la langue et de la culture, depuis longtemps reconnue par les ethnologues et les anthropologues, est considérée désormais comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante. Il ne s'agit plus de juxtaposition des apprentissages, mais de complémentarité. »*<sup>159</sup>

---

<sup>159</sup> - ABDELLAH PRETCEILLE, M., L'Éducation interculturelle, Paris, PUF, 1999 (1<sup>ère</sup> édition), 2004 (2<sup>ème</sup> édition), cité par : Nabila HAMIDOU, « La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles », Multilinguales [En ligne], 3 | 2014, URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/163>, consulté le 20/08/2021.

Aussi le Référentiel Général des Programmes (2009) souligne :

*« Les programmes éducatifs doivent préparer à une prise de conscience des enjeux liés à la préservation de la paix par le partage des valeurs liées au devenir de l'humanité (droits universels de l'Homme et des minorités, défense de l'environnement, etc.). Elles doivent également préparer à une compétitivité incontournable en renforçant l'attachement à l'identité nationale et en développant les compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle. ».*<sup>160</sup>

---

<sup>160</sup> - Référentiel Général des Programmes, CNP, 2009, Op. Cit., p.14.

## **2. Recommandations didactiques**

Tout au long de notre lecture des contenus culturels que contient le Manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup> année secondaire (et peu importe que ces contenus culturels soient explicités dans l'ensemble des objectifs du programme d'enseignement ou non, mis en lumière par l'enseignant ou non, acquis par les élèves ou pas), nous avons relevé des remarques et/ ou des recommandations pédagogiques que nous qualifions utiles, et la liste n'est pas exhaustive :

### **1 -**

L'exploitation pédagogiques des différents textes introduits dans le manuel scolaire (littéraires ou autres documents supports) propose le plus souvent des activités de lecture et de repérage limitées à la compréhension de la typologie textuelle, ou des activités de lecture ludiques qui ne répondent pas directement à la visée culturelle ou à la dimension culturelle des textes. IL faut dire que les objectifs assignés à chaque activité de compréhension de texte support ne visent pas le renforcement de la capacité chez les élèves à analyser le fonctionnement interne d'un texte, notamment littéraire, sa « mécanique » discursive, stylistique et également culturelle. Les activités renforcent donc seulement le fonctionnement externe du texte : typologie et caractéristiques du texte ex positif, typologie et caractéristiques du texte narratif, etc.

Aussi, Traiter un texte support en classe de langue dans sa large dimension, cela signifie l'approcher sous l'angle du champ « d'analyse de discours », c'est – à - dire l'analyse de l'articulation du texte et du lieu social de référence, dans lequel il est produit (étude du monde d'énonciation). Toutefois, ce mode de traitement des textes ne figure pas dans les objectifs du programme d'enseignement (à moins que ce mode de traitement ne soit pas bien explicité). L'étude des textes se fait uniquement sur le plan architectural, autrement dit, une analyse typologique (par exemple, l'architecture du fait divers, du récit,...).

### **2 -**

Faire apprendre aux élèves de 1<sup>ère</sup> A.S certains traits culturels français relève sincèrement de la volonté institutionnelle (planification du programme d'enseignement,



élaboration des activités d'apprentissage, conception du manuel scolaire, etc.). En d'autres termes, l'accès à tout contenu culturel, devrait être lu à travers les finalités générales de l'enseignement du français en Secondaire. Preuve, le Manuel de 1<sup>ère</sup> A.S. ne fait pas d'introduction franche du contenu culturel proprement dit, et puis les dossiers didactiques sont clairement organisés selon des objectifs linguistiques et non pas selon des objectifs culturels.

Dans ce sens, il faut dire que l'objectif est focalisé franchement sur l'acquisition des compétences linguistiques en langue française, alors que la focalisation sur l'acquisition des compétences culturelles est faible.

En ce qui concerne les principes de conceptions et de construction du manuel scolaire ainsi que le choix des démarches pédagogiques et didactiques permettant des explorations explicites, claires et approfondies vers une meilleure prise en compte de la finalité d'éducation plurilingue et interculturelle, il faut dire que le manuel objet d'étude présente des contenus non clairs et ambigus en termes de : quels sont les contenus et les objectifs spécifiques de l'éducation interculturelle ? Comment les intégrer progressivement et en cohérence dans les différentes activités d'apprentissage ? Comment les faire évaluer tout au long de l'année scolaire ? Comment les faire distinguer des objectifs et des contenus relevant du fonctionnement linguistique de la langue ?

Pour la conception des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, BEACCO et alliés soulignent :

*« Le développement et la mise en œuvre d'un curriculum impliquent un grand nombre d'activités à plusieurs niveaux du système éducatif : niveau international (« supra »), niveau national/régional (« macro »), école (« méso »), niveau de la classe, du domaine d'enseignement ou de l'enseignant (« micro ») ou même individuel (« nano »). Ces niveaux interagissent et doivent tous être pris en compte dans la planification curriculaire ; La cohérence d'ensemble d'une telle planification nécessite le traitement de différentes composantes (finalités, objectifs/compétences, contenus d'enseignement, démarches et activités, regroupements, dimensions spatiotemporelles, matériaux et ressources, rôle des enseignants, coopérations, évaluation) dépendant de niveaux de décisions très différents et nécessitant une analyse pré-*

*cise du contexte sociétalet du statut des langues concernées ; Le curriculum scolaire doit tendre à une économie curriculaire, en coordonnant la progression des compétences à travers les différents enseignements et en identifiant des compétences transversales favorisant la cohérence (longitudinale et horizontale) entre les apprentissages. ».<sup>161</sup>*

### 3 -

Etablir clairement le lien entre langue et culture dans un cours de français langue étrangère nécessite un choix simple et net des thèmes et sujets favorisant ce lien, or la conception de notre manuel de 1<sup>ère</sup> année secondaire ne privilégie pas ce choix, et aussi l'enseignant ne fait pas recourt dans son explication ou dans ses démarches pédagogiques aux aspects culturels de certains mots et certain vocabulaire (surtout les mots à charge culturelle partagée), mais il applique souvent une démarche dite « lexicale » réduisant le sens culturel au sens linguistique.

### 4-

Les programmes d'enseignement de la matière d'Histoire- géographie de la France étudiés en classe de 1<sup>ère</sup> A.S. pourraient, à notre avis, contribuer à la compréhension et à l'acquisition, plus ou moins partielle, de la culture française ou la civilisation française (par exemple, la Révolution française de 1790, la géographie de la France, l'histoire de fondation de la 5<sup>ème</sup> République, la fondation de l'Académie française, les anciens Rois de la France, le marché européen, l'Union européenne, l'agriculture en France, etc....). Toutes ces connaissances ou informations, une fois acquises par les élèves, pourraient ainsi faciliter la tâche de l'enseignant de la langue dans ses pratiques de transmissions de savoirs culturels.

---

<sup>161</sup> -BEACCO. J-C, BYRAM. M, CAVALLI. M. et al, Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Editions du Conseil de l'Europe, Genève, 2010, pp.9-10, En ligne : [www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_FR.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf). Consulté le 20/09/2021.

De même, ces connaissances pourraient, elles aussi, fournir certains traits culturels de la France, voire de la culture en général, et faciliter le processus de l'apprentissage de la culture française par les élèves

## 5-

Certes, l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère devrait permettre à l'apprenant d'en maîtriser le fonctionnement linguistique comme instrument de communication. On pourrait viser une méthodologie visant à faire acquérir une compétence de communication, c'est-à-dire à permettre à l'apprenant de réussir tous les échanges langagiers auxquels il sera amené à participer dans un contexte socio-culturel spécifique : en d'autres termes, d'être capable d'interpréter ou de construire un discours dans n'importe quelle situation. Dans ce sens, BENSEKAT (2012) note :

*« Ainsi, même si les décideurs [les experts-concepteurs du programme de l'enseignement/ apprentissage du FLE] font, en théorie, la différence entre compétence linguistique et compétence communicative puisqu'ils mettent en œuvre une méthodologie qui vise une utilisation adaptée du système linguistique ciblé, on relève tout de même l'absence de la dimension extralinguistique dans les situations d'apprentissage. En effet, la situation scolaire telle qu'elle est vécue n'offre pas à l'apprenant les conditions favorables pour employer sa compétence linguistique dans une situation de communication transférable dans son quotidien, dans son monde référentiel. »<sup>162</sup>*

Il est clair donc que cette transférabilité n'est prise en charge effectivement ni par les méthodologues d'enseignement, ni par les enseignants qui, dans leurs pratiques de classes, se limitent ainsi à approfondir les connaissances linguistiques de l'élève, au lieu de l'aider à développer sa compétence de communication non pas par la simulation de situations de communication mais surtout par la prise en charge et le développement des comportements et des savoirs langagiers dans l'environnement social de l'apprenant.

---

<sup>162</sup> - BENSEKAT, M., « Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue ? », *Synergies Pays Riverains du Mékong* n°4 - 2012 pp. 107-126.

**6-**

Dans la didactique des langues, la dimension culturelle, conçue comme une sous-rubrique, ne parvient toujours pas à se faire une rubrique propre à elle, et à trouver une place dans les objectifs pédagogiques travaillés en classe des langues. L'ensemble des activités réalisées dans le programme d'enseignement pour des élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire semblent se focaliser sur la compétence linguistique (acquisition des compétences et des règles grammaticales, syntaxiques, et de compréhension) omettant ainsi consciemment ou inconsciemment la compétence culturelle pour une bonne maîtrise de la communication.

Bien que l'ensemble des directives de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, notamment dans la réforme du système éducatif depuis 2009, insistent sur le fait d'associer l'aspect utilitaire de la langue et sa dimension culturelle, cependant cette visée n'est pas détaillée et/ ou clarifiée. Autrement dit, il n'y a pas une démarche pédagogique mise au clair en termes de contenus culturels mis en activités concrètes tout au long des séquences d'apprentissage, ou même clarifiés dans les objectifs des programmes d'enseignement.

*« L'enseignement de la civilisation est le lieu d'un étrange paradoxe : chacun s'accorde à prétendre qu'il constitue une partie essentielle de l'enseignement d'une langue, mais très peu de travaux systématiques lui sont consacrés, tant sur le plan de la recherche qu'au niveau de la production pédagogique. Des choses existent, certes...mais l'on voit bien qu'aucune priorité n'est accordé à ce secteur, chez les didacticiens professionnels ».*<sup>163</sup>

**7-**

---

<sup>163</sup> - L. PORCHER (1982), L'enseignement de la civilisation en questions, Cité par : BOUDJADI A., « La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire », Thèse de doctorat, Université Constantine1, 2013, p.8.

D'un point de vue didactique, l'enseignement/ apprentissage d'une culture étrangère nécessite certainement la mise au net d'une approche dite " approche par les parcours d'apprentissage ". Dans cette approche, on considère que l'apprentissage d'une culture autre que la culture maternelle de l'apprenant relève principalement de l'ordre de la découverte individuelle et/ ou personnelle. Autrement- dit, chaque apprenant l'acquiert à sa propre manière, son propre rythme, et son propre degré d'assimilation.

De ce fait, le dispositif d'enseignement/ apprentissage culturel serait aménagé de manière à permettre aux élèves désirant développer leurs connaissances en culture étrangère d'effectuer leurs propres parcours d'apprentissage, d'y faire leurs expériences personnelles et de s'en faire leurs propres représentations.

### **8-**

En ce qui concerne la formation universitaire des enseignants de français, nous pouvons dire qu'elle est généralement à base linguistique et littéraire, c'est-à-dire qu'elle ne prend pas en charge l'aspect culturel ou civilisationnel de cette langue étrangère.

Nous pouvons dire que la majorité des enseignants de la langue française n'ont pas subi une formation académique dans laquelle l'acquisition de la compétence linguistique se côtoie avec l'acquisition de la compétence culturelle. Autrement dit, le cursus universitaire (trois ans de formation en Licence de la langue française, et cinq ans pour le master en FLE) n'est pas fortement orienté vers une option culturelle qui pourrait plus tard, dans le parcours professionnel, les aider à mieux aborder ou didactiser toute figure de culture étrangère en classe de langue, ou au moins de déceler derrière une signification linguistique une éventuelle signification culturelle.

De telle formation est donc généralisée en langue française, et non pas spécialisée comme par exemple le cas en France où on fait une formation universitaire intitulée :  
- Licence de langues, Littératures et Civilisations Etrangères, mention Français Langue Etrangère.

### **9-**

Sur le plan de l'évaluation, qu'elle soit diagnostique, formative ou sommative, nous pouvons dire qu'il y a un déséquilibre remarquable entre évaluation d'enseignement de la langue ou des compétences linguistiques (en grammaire, en syntaxe, et en fonctionnement discursif) et évaluation d'enseignement de la culture ou des compétences culturelles, c'est-à-dire, les épreuves d'évaluation (devoirs surveillés ou à domicile, compositions trimestrielles,...) marquent une absence plus ou moins totale de l'évaluation des compétences et/ ou des contenus culturels. Cela veut dire qu'il existe une large place à l'évaluation des compétences linguistiques.

#### **10-**

L'enseignement du français vise des objectifs essentiellement linguistiques et communicatifs, puisque la répartition annuelle des activités pédagogiques est fondée sur un programme d'œuvres à étudier (littérature française, puis introduction d'œuvres d'auteurs algériens). La démarche était de type traditionnel : activités cloisonnées organisées en séquence didactique hebdomadaire et visant en fait le perfectionnement linguistique dans sa globalité (compétences de lecture, de compréhension, compétences de communication, compétences syntaxiques, compétences en expression écrite etc.). Il n'y a aucun programme explicite qui vise l'acquisition des compétences culturelles, ou qui traite des contenus déterminés de culture et de civilisation française.

Le choix d'introduire et d'étudier des contenus culturels en classe de langue est laissé à l'initiative personnelle de l'enseignant pour programmer et orienter son enseignement (choix des textes, choix des activités, choix des tâches, etc.) sur des contenus de culture et civilisation étrangères qu'il aura lui-même choisis.

#### **11-**

Certes, actuellement, l'école vise à offrir aux élèves l'occasion de mieux apprendre et s'entraîner à s'informer, à s'exprimer, et à communiquer en langue étrangère. Aussi, elle leur donne les possibilités et les moyens pour susciter les bonnes attitudes et les choix nécessaires à l'insertion sociale. Justement, cet état de fait pousse l'école et les concepteurs de nouveaux programmes à revoir leurs priorités en matière d'enseignement et surtout d'éducation et voir en l'interculturalité une bonne

pratique éducative en milieu scolaire. Cette visée éducative doit former l'apprenant à devenir un futur citoyen du monde qui va développer un esprit de tolérance et de respect pour l'Autre tout en reconnaissant l'existence d'une autre culture, et en valorisant et respectant sa propre culture.

Les finalités de l'apprentissage des langues étrangères sont donc d'ordre pratique. D'où l'importance que l'on accorde, dans les méthodes et les approches d'enseignement, à la communication. Mais ces méthodes restent focalisées sur l'acquisition du système linguistique, des structures grammaticales et des fonctions communicatives de la langue, sans prêter une attention suffisante (en termes de choix explicites des contenus de culture et de civilisation) au lien étroit qui existe entre une langue et sa culture (les modes de vivre et de penser des individus d'une société autre). Pour communiquer avec une personne venant d'un autre pays, appartenant à une autre culture, il faut acquérir une compétence interculturelle, une capacité de comprendre le point de vue de l'autre. Cette compétence s'inscrit dans une finalité pratique et constitue une part essentielle de l'éducation générale de l'individu durant sa scolarité, et de le conduire progressivement à acquérir une compétence à la fois linguistique et interculturelle.

## 12-

Certes, l'approche interculturelle représente ces dernières années l'axe dominant des recherches des didacticiens en matière d'enseignement des langues/cultures étrangères, vu la complexité de l'apprentissage, et la complexité de la didactisation de l'objet culture par rapport à l'objet langue. En ce qui concerne l'exercice et/ la tâche de l'opérationnalisation des savoirs – connaissances déclaratives – en savoir-faire procéduraux, le travail est relativement aisé. Par contre, transformer une telle démarche dans une approche interculturelle, en milieu scolaire algérien, comme c'est notre cas, n'est pas une tâche facile.

Pour de telle complexité, BEACCO (2012) explique :

*« La représentation d'un objet culturel ne va pas de soi et il serait peut-être hasardeux de s'en remettre à des consensus stabilisés pour justifier la présence dans un manuel de tel ou tel contenu culturel. La présence de ceux-ci n'est pas aisée à justi-*

*fier sur le fond et semble relever de choix aléatoires : tout contenu culturel est finalement légitime, mais classe et manuel imposent des contraintes de temps et d'espace qui imposent des choix dont la configuration globale devrait pouvoir être contrôlée. La construction de l'objet culture est bien plus problématique que celle de l'objet langue : si elle s'effectue souvent à partir de l'intérêt des apprenants pour tel ou tel domaine de la culture (mais en est-il qui ne les intéresse pas ?). Quelle représentation finale en résulte-t-il, quelle pertinence éducative reçoit cette représentation ? ».<sup>164</sup>*

### 13-

Sur le plan des démarches didactiques, plusieurs didacticiens spécialistes confirment la complexité de l'enseignement/ apprentissage de l'objet culture en classe de langue par rapport à l'objet langue. Cela veut dire que traiter, déterminer, travailler, analyser, aborder, et étudier un objet à dimension culturelle en classe de langue étrangère obéit à plusieurs opérations didactiques qualifiées de base : sélectionner quel contenu culturel, avec quelles normes, par quels critères, pour quel type d'apprenants, dans quel contexte d'enseignement, dans quelle situation éducative, dans quelle progression des contenus, l'approche à mettre en œuvre pour des contenus culturels (approche historique, sociologique, monumentale, économique, artistique,...), sur quels critères et selon quelles modalités d'évaluation ?...etc. maintes interrogations qui nécessitent jusqu'à présent de véritables champs de recherche.

Sur la complexité de l'objet culture et des difficultés de sa didactisation en classe de langue, Christian PUREN (1998a) souligne :

*« La culture enseignée en classe de langue est toujours apparue comme un objet complexe aux enseignants, comme le montrent (...) la diversité des approches qu'ils ont simultanément mobilisées (géographiques, historiques, sociologiques, anthropologiques, artistiques (...)). Les langues vivantes sont elles aussi des objets complexes quand on observe leur fonctionnement réel dans les situations concrètes de communi-*

---

<sup>164</sup> - BEACCO J-C, « Cours de Master FLE : Les dimensions culturelles des enseignements des langues, Unité 3, Spécificités des enseignements culturels en classe de langue », 2012, In : [https://www.academia.edu/36282541/Cours\\_de\\_Master\\_FLE\\_les\\_dimensions\\_culturelles\\_et\\_interculturelles\\_des\\_enseignements\\_de\\_langue\\_Unite\\_3](https://www.academia.edu/36282541/Cours_de_Master_FLE_les_dimensions_culturelles_et_interculturelles_des_enseignements_de_langue_Unite_3), Consultée le 25/09/2021.



*cation telles qu'elles sont gérées par les locuteurs natifs (...) La comparaison avec la culture est sur ce point immédiatement très éclairante : il n'existe à ma connaissance aucune "grammaire culturelle" pour aucune des langues que nous enseignons. L'essentiel de la problématique culturelle apparaît ainsi déterminé par cette complexité fondamentale de son objet, qui le rend bien plus difficile à didactiser que l'objet langue étrangère, c'est-à-dire plus résistant aux opérations didactiques de base, celles que doit forcément réaliser tout enseignant. ».<sup>165</sup>*

Si la pratique de classe en matière d'activités langagières se base sur le « linguistique », le contenu culturel, et surtout implicite, serait écarté ou marginalisé vu la nature de sa complexité : décortiquer toute connotation qu'elle soit des mots ou d'énoncés s'avère ainsi une activité qui dépasse le niveau réel des élèves en français.

---

<sup>165</sup> - PUREN, Christian, 1998a. « Postface. La culture en classe de langue : "Enseigner quoi ? ", *Les Langues Modernes*, n° 4-1998. Paris : APLV, p.2.



---

## **CONCLUSION**

Au temps de la diversité linguistique et culturelle qui domine et façonne le milieu social et scolaire en Algérie, la conception et l'élaboration d'un manuel d'enseignement de FLE adapté aux enjeux actuels se fait considérer de plus en plus nécessaire. Des objectifs d'enseignement et d'apprentissage dits culturels et interculturels visant une meilleure compréhension de l'Autre et du monde s'installent au sein de l'institution éducative algérienne, pour que l'école devienne un lieu favorable à une ouverture à l'Autre, à la différence et à la diversité des cultures.

Par l'approche des textes choisis, notamment des textes littéraires, dans une démarche et/ ou visée interculturelle et par l'introduction de la pluralité des points de vue et la valorisation de la culture de l'Autre (la culture étrangère), l'apprenant en classe de langue pourra se questionner sur le fonctionnement de sa société d'appartenance (société algérienne) et développer ainsi un esprit critique qui lui permet d'interpréter un système de références différent de son propre système de références. Tous ces éléments et d'autres encore peuvent ouvrir un nouveau champ de pratiques pédagogiques pour développer chez l'apprenant des compétences culturelles et interculturelles et mieux percevoir et comprendre le concept de l'altérité. En effet, la langue est indissociable de la culture, car elles constituent les deux facettes d'une même pièce de monnaie, l'une ne peut être séparée de l'autre.

*« En effet, toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Elle offre une « version du monde » spécifique, différente de celle offerte par une autre langue (d'où la non correspondance terme à terme de langues différentes). Inversement, toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage de la langue (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et « registres » de la langue, etc. ). »<sup>166</sup>*

En tant qu'outils d'enseignement, le manuel scolaire présente un intérêt sociologique particulier. Il met au clair la relation à la langue étrangère et à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle aux apprenants. Le manuel reflète des images de

---

<sup>166</sup> - BLANCHET, Ph., 2003, Op. Cit., pp. 6-7.

ce qui est présent dans la réalité sociale de l'apprenant. Le manuel scolaire construit donc une relation de médiation entre un sujet scolaire (l'apprenant) et un savoir (ensemble de connaissances à transmettre).

*« (...) Le manuel adresse son discours aux apprenants, aux enseignants, et même parfois aux familles. Des co -énonciateurs en partie imaginarisés, que le concepteur se représente, ce qui fait que le manuel résulte aussi d'un compromis entre des représentations de la « réalité » (des apprenants, de leurs besoins, du type de société auquel on veut les préparer) et des figures idéalisées (d'apprenants, de sociétés, d'institution scolaire) qui reflètent les horizons du projet éducatif. Le manuel est donc un compromis entre une perception de la réalité et un projet de société. ».*<sup>167</sup>

Les activités qui sont proposées à l'apprenant peuvent contenir d'autres activités qui intègreraient une visée interculturelle. La proposition des activités qui mettraient en relief l'approche interculturelle dans l'étude des textes, l'enseignant est appelé à « se débrouiller » et de les chercher et les sélectionner par lui-même. Son rôle serait de situer l'analyse des textes à proposer dans un contexte socioculturel et d'amener l'apprenant à émettre des hypothèses de lecture qui lui permettraient de décortiquer des données de culture et de civilisation.

Cette variété des morceaux de textes choisis qui relèvent de la littérature française est certainement justifiable dans la mesure où elle vise l'accès à la culture française (la culture autre) à travers la compréhension des faits littéraires qui reflètent, bien entendu, des faits sociaux de l'époque. A savoir, le texte littéraire constitue l'image d'un moment donné dans l'Histoire, un fait et/ ou une idéologie donnée dans une société donnée. La littérature est, ici (au moins dans cette partie du manuel « Relater un évènement fictif : la nouvelle. ), en position dominante, car selon l'expression de Victor Hugo, « la littérature, c'est la culture ». A cet effet,

---

<sup>167</sup> - DENIMAL AMANDINE, « Perspectives pour une didactique de l'inter curation : mises en discours des relations inter sociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc) », Linguistique, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013, p.30. NNT : 2013MON30066.tel-00983433. In : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00983433>, consultée le 20/09/2021.

l'enseignement/ apprentissage de la culture est limité à la culture « cultivée » qui concerne les grands auteurs de la littérature française et universelle.

Dans ce sens, nous pouvons dire que le manuel scolaire, de par ses contenus d'apprentissage, s'inscrit dans une optique d'ouverture sur le monde et sur la culture de l'autre. Pourtant, dans ses grands objectifs concernant les compétences visées et/ ou à acquérir, il n'y a pas une explicitation pour les compétences culturelles. Cela veut dire que les objectifs linguistiques et les objectifs communicatifs priment sur les objectifs culturels. Ces derniers sont introduits d'une manière plus ou moins implicite. Donc c'est la démarche pédagogique de chaque enseignant qui les fait accentuer ou pas, les fait mettre en avant ou pas. Si l'enseignant se contente de faire travailler davantage les objectifs linguistiques et communicatifs, dans ce cas- là, il reste la volonté et la motivation de l'apprenant à faire apprendre seul et en autonomie les objectifs culturels, c'est donc apprendre la culture autre qui s'inscrit dans une démarche d'autonomie d'apprentissage, une démarche cohérente qui place l'apprenant dans une situation de découverte active et autonome de la langue et de la culture cible.

En ce qui concerne la problématique de l'enseignement/ apprentissage de l'objet culture en classe de langue par rapport à l'objet langue, il existe certes, de réelles difficultés de mise en pratique des actuels programmes de français, notamment au Secondaire et particulièrement en ce qui concerne la transmission des contenus culturels inclus dans les différentes activités pédagogiques exprimées explicitement ou implicitement dans le manuel scolaire. Ces contenus, en effet, semblent, se cristalliser autour d'objets plus ou moins à dominante linguistique ou même communicationnels, tels l'enseignement de la compréhension de l'écrit, l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe, de la syntaxe, de la production écrite, etc.

La problématique se réside dans la difficulté exprimée par les enseignants de français au sujet de la place des enseignements culturels dans le cadre de l'enseignement du français entant que langue étrangère. Programmes officiels, objectifs d'apprentissage, et horaires posent de véritables difficultés de transfert et/ ou traitement des contenus culturels en classe de langue.

Sur le plan didactique, il est à noter que plusieurs didacticiens spécialistes et même des enseignants de FLE confirment la complexité de l'enseignement/ apprentissage de l'objet culture par rapport à l'objet langue car, le traitement d'un objet à dimension culturelle en classe de langue étrangère nécessite plusieurs opérations telles : une activité de sélection de contenus, une détermination de type d'apprenants, une définition du contexte d'enseignement et situation éducative, un choix de l'approche à mettre en œuvre (approche historique, sociologique, monumentale, économique, artistique, etc.), et une configuration des modalités d'évaluation, etc. De telles opérations rendent l'objet culture difficile à didactiser par rapport à celui de l'objet langue.

Il est clair donc que lorsque la pratique de classe en matière d'activités langagières se base sur le « linguistique », le contenu culturel, surtout implicite, serait écarté ou marginalisé vu la nature de sa complexité : décortiquer toute connotation qu'elle soit des mots ou d'énoncés s'avère ainsi une activité qui dépasse le niveau réel des élèves en français.

La question de la culture et de la transmission des contenus culturels (savoirs sur la culture véhiculée par la langue étrangère) est très révélatrice et on peut faire l'hypothèse qu'elle s'inscrit dans le cadre de la problématique générale de l'enseignement du français en Algérie. Les finalités éducatives et sociales reflètent une tradition vis-à-vis de la langue- culture. Elles permettent de construire un système de représentations culturelles chez l'enseignant et chez l'apprenant.

Dans ce sens, BERTUCCI (2007) souligne :

*« Cet ordre (représentations nouvelles du savoir sur les langues) qui concilie à la fois les exigences de la culture et ceux d'une ascension sociale fondée sur le mérite et le travail, et qui perdure dans les représentations des enseignants, est contrarié par l'actuel mouvement de massification, qui assigne d'autres fonctions à l'école, vue au-delà de son organisation par niveaux. La manifestation la plus récente est l'objectif d'une formation et d'un apprentissage tout au long de la vie (...). »*<sup>168</sup>

---

<sup>168</sup> - BERTUCCI Marie-Madeleine, 2007, Enseignement du français et plurilinguisme, in <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-49.htm>, consultée le 20/10/2021.

Ainsi, les représentations culturelles dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année secondaire (FLE) qui valorisent l'étude des textes littéraires et reflètent la culture cultivée, sont certainement implicites et surtout ne sont pas bien déterminées. C'est ce qui nous laisse dire que le manuel d'enseignement de FLE est flou, ambigu pour ce qui est de la détermination des dimensions culturelles. L'enseignement/ apprentissage d'une culture autre n'est pas uniquement, à notre sens bien entendu, l'affaire de l'enseignement/ apprentissage de la langue en tant que discipline, mais c'est aussi l'affaire des autres disciplines relevant des sciences humaines et sociales telles que : l'anthropologie, la sociologie, la démographie, ...etc.

Aussi, la problématique culturelle ou les dimensions culturelles en classe de langue (en classe de FLE) ne sont pas à être définies sur le plan théorique et dans l'absolu, mais surtout, elles sont à définir en rapport avec les spécificités de la situation éducative en contexte algérien pour au moins établir ou construire les démarches d'enseignement appropriées. C'est pourquoi nous avons configuré des aspects culturels réductibles à la culture cultivée, aspects culturels implicites (qui nécessitent des éléments de paratexte pour les interpréter) et donc non maîtrisés / ou faible maîtrise par les apprenants au moins en classe.

*« il revient au “décideur” éducatif, dans les cadres proposés par la réflexion didactique, de sélectionner parmi les interprétations (définitions et contenus) attestées de civilisation et de culture celle(s) qui correspond (ent) au projet éducatif à mettre en place dans une situation d'enseignement particulière. Dans cette perspective, mettre en place des enseignements de culture-civilisation adaptés à un public et/ou à une institution suppose de dégager les caractéristiques des situations d'enseignement que l'on prendra en considération pour moduler ces formes de présence de la culture-civilisation dans la classe de langue. ».*<sup>169</sup> .

---

<sup>169</sup> - SANTACROCE, M., (2001), « Compte rendu de l'ouvrage : Les dimensions culturelles des enseignements de langue, de J.-C. BEACCO (2000) », CNRS, Université de Provence, France, P.3, In : <http://www.marges-linguistiques.com> - M.L.M.S, consultée le 10/08/2021.

A l'ère de la mondialisation et la globalisation, la langue et la culture sont devenues des héritages sociaux d'intégration et des moyens de richesse. Partout dans le monde, les langues et les cultures sont en action de concurrence permanente les unes avec les autres en fonction de leur utilité sociale. Même si elle est enseignée, apprise, et évaluée dans une dimension prioritairement instrumentale, la langue étrangère reste par excellence un meilleur facteur de la promotion sociale et c'est ce qui rend l'application scolaire de la culture qu'elle véhicule en classe de langue une activité d'enrichissement de connaissances pour les apprenants.

Nous pensons qu'il est bien difficile et compliqué que la culture de la langue française, avec tout ce qu'elle véhicule (systèmes de valeurs, histoire de la France, des idées françaises...), soit insérée dans le manuel scolaire d'enseignement de la même manière et du même volume que l'objet langue étrangère.

Le manuel de 1<sup>ère</sup> A.S. comme support didactique principal, joue le rôle d'une source fiable, qui devrait procurer les contenus d'apprentissage nécessaires pour le développement des compétences linguistiques, communicatives et interculturelles des apprenants.

Par ailleurs, si un enseignant ne prend pas en considération l'aspect culturel du français dans ses pratiques d'enseignement, cela veut dire que la dimension culturelle serait écartée, à savoir que les supports pédagogiques constituent la manifestation des faits culturels réels de l'étranger (de l'Autre). De telle dimension contribuerait largement à la compréhension des faits de culture et de civilisation de la langue cible. Toutefois, quand l'enseignant de langue n'est pas formé à l'utilisation des supports pédagogiques dans l'encadrement culturel et interculturel de ses apprenants, l'exploitation de ces documents demeure sans intérêt pédagogique. L'accès à la compréhension de l'information et des contenus de culture et de civilisation étrangères pourrait favoriser l'acquisition et le développement d'une compétence interculturelle indispensable à l'apprentissage des aspects linguistiques et culturels du FLE et au développement des compétences communicatives, aussi les savoir-faire interculturels chez les apprenants (la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, et la capacité de gérer efficacement des situations de malentendus



et de conflits culturels, et la capacité d'aller au-delà de relations superficielles stéréotypées).

C'est justement l'intérêt majeur de la pédagogie interculturelle qui prend en charge l'apprenant dans la mesure où elle lui fournit une formation à la fois nécessaire et spécifique à la prise de conscience du rôle de la culture dans la rencontre et l'échange avec l'Autre. L'apprenant s'y retrouve impliqué dans le processus de ses apprentissages. De telle démarche pourrait lui permettre de mieux gérer des contacts entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers, tout en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture étrangère et saisir également d'éventuelles mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel.

Aussi, avec la pédagogie interculturelle, la classe de langue deviendrait un espace meilleur pour une ouverture sur les autres cultures. A travers une démarche interculturelle qui favorise à la fois la culture d'origine et la culture- autre qui se constitue en objet d'enseignement défini et orienté, l'apprenant serait amené à mieux construire son propre identité et à apprendre progressivement le sens de l'altérité, de la cohabitation et construire ainsi une meilleure vision d'un monde aux cultures différentes comme aux langues différentes, loin de toute sorte de visions stéréotypées car, c'est grâce à l'Autre et par l'Autre que l'identité de Soi se construit.



---

**REFERENCES**

**BIBLIOGRAPHIQUES**

ABATTAN IBITOBİ - Victorin, « En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? », cahiers pédagogiques, février 2013, cité par : A. BOUGHAZI, « La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1ère année secondaire. », Thèse de doctorat, Université d'Oran 2, 2016/2017, pp. 183-184.

ABDELLAH- PRETCEILLE, M., L'Éducation interculturelle, Paris, PUF, 1999 (1ère édition), 2004 (2ème édition), cité par : Nabila HAMIDOU, « La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles », Multilinguales [En ligne], 3 | 2014, URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/163>, consulté le 20/08/2021.

M. ABDALLAH – PRETCEILLE, 1983, « La perception de l'autre », in Le français dans le monde 181, Paris : Clé International, nov.-déc., p. 41.

AMARA Abderrezak, 2011, Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ? In Synergies Algérie n° 11 - 2010 pp. 121-125. In : <https://gerflint.fr/Base/Algerie11/abderrezak.pdf>, consultée le 20/09/2021.

BEACCO. J-C, BYRAM. M, CAVALLI. M. et al, Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Editions du Conseil de l'Europe, Genève, 2010, pp.9-10, En ligne : [www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_FR.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf). Consulté le 20/09/2021.

BEACCO Jean-Claude(2000), Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Hachette, Paris, p.66.

BENAMAR Aïcha, (1997), Abderrezak Amara (2011), Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ? In Synergies Algérie n° 11 - 2010 pp. 121-125. In : <https://gerflint.fr/Base/Algerie11/abderrezak.pdf>

BENSEKAT, M., « Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue ? », Synergies *Pays Riverains du Mékong* n°4 - 2012 pp. 107-126.

BERTRAND & CHRIST 1990, cité par : Franz-Joseph MEIBNER (Université de Giessen/Allemagne), in <https://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel3/16.pdf>

BERTUCCI Marie-Madeleine, 2007, Enseignement du français et plurilinguisme, in <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-49.htm>, p.2.

BESSE, H. (1995) : « Méthodes, méthodologie, pédagogie. Petit dictionnaire des méthodes », *Le français dans le monde* n° 282, pp, 106- 107.

BILLIEZ Jacqueline, (1994), cité par SILVIA Melo-PFEIFER et Susana Pinto, « Évolution des images du FLE à l'université : une étude de cas au Portugal », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, mis en ligne le 01 avril 2009, <http://journals.openedition.org/rdlc/2112>, p.2, consulté le 10 août 2021.

BLANCHET. PH, (2004- 2005), L'approche interculturelle en didactique du FLE, Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne, P.6.

BOUGHAZI. A., « La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1ère année secondaire. », Thèse de doctorat, Université d'Oran 2, 2016/2017.

BOURDIEU (1982), Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Cité par CHIARA GRENZI, 2014, « L'image de la langue et de la civilisation françaises au sein de l'éducation nationale italienne: les représentations des acteurs du FLE des établissements scolaires de Modène », Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, Universitàdeglistudi (Bologne, Italie), 2014. Français. NNT: 2014MON30061. tel-01137678, In : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01137678/document> p. 70.

BOYER, Henri, (2003), De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires, Cité par CHIARA GRENZI, « L'image de la langue et de la civilisation françaises au sein de l'éducation nationale italienne: les représentations des acteurs du FLE des établissements scolaires de Modène », Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, Universitàdeglistudi (Bologne, Italie), 2014. Français. NNT: 2014MON30061. tel-01137678, In : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01137678/document> p.69.

BOYER Henri, (1990), « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie », Langue française, Volume 85, n° 1, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1990\\_num\\_85\\_1\\_6180](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1990_num_85_1_6180) consultée le 20/08/2021.

Bulletin officiel de l'éducation nationale, 2008, P.17

BYRAM, M. (2011), « La compétence interculturelle ». In Ph. BLANCHET, P. CHARDENET (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Édition des archives contemporaines, p.253-260.

BYRAM, M. et ZARATE, G., 1996, Les jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation, Cité par : CASTELLOTTI, V. et MOORE, D, (2002), Représentations Sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Division des Politiques linguistiques, Étude de référence, pp.18-19.

BYRAM. M., 1992, Culture et éducation en langue étrangère, Coll. Langues et Apprentissages, Paris, Hatier et Dédier, p. 11.

CAPUCHO, F., « Former à l'interculturel » 2008 : Entretien avec FILOMENA CAPUCHO. Disponible sur : [http://www.franparler.org/articles/capucho\\_2005.htm](http://www.franparler.org/articles/capucho_2005.htm). Cité par : M. KORICHI (2016), « La mise en place d'une compétence interculturelle dans les pratiques enseignantes/apprenantes et son effet sur l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de FLE en Algérie », In : <http://revues.univ-biskra.dz/index.php/fil/article/view/1957>, consulté le 10/08/2021.

CARAP (Cadre de Références pour les Approches plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources), Michel Candelier (coordinateur) et Ali., 2012, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.9, En ligne sur : <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-FR-web.pdf>, consultée le 20/09/2021.

CASTELLOTTI et MOORE (2011), « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept ». In Ph. BLANCHET, P. CHARDENET (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Édition des archives contemporaines, pp.241-252.

CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle (2002) Représentations Sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Division des Politiques linguistiques, Étude de référence, p.21.

CASTELLOTTI. V, COSTE D., MOORE D., (2001), Cité par Nabila TATAH, « La compétence bi/plurilingue en classe de langue en Algérie », *Multilinguales*, 2013, in : <http://journals.openedition.org/multilinguales/3255>, consultée le 15/08/2021.

CASTELLOTTI. V., *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Presses universitaires de Rouen et de Havre, 1996, p.185.

CAUSA, M. (2007), « L'indispensable alternance codique », in *Le français dans le monde*, n° 351. Paris : CLE International.

CECRL, 2001, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Paris, Didier, p.40.

CHAREAUDEAU, P. « De la compétence socio-langagière aux représentations culturelles », in *Rencontres en sciences du langage et de la communication. Mélanges offerts à Henri Boyer par ses collègues et amis*, Paris, Le Harmattan, 2016a, P.45. In <http://www.patrick-charaudeau.com/Identité-Culturelle.html>, consultée le 15/09/2021.

CHARAUDEAU Patrick (1997), *Le Discours d'information médiatique. La construction du miroir social*, cité par CHIARA GRENZI, « L'image de la langue et de la civilisation françaises au sein de l'éducation nationale italienne: les représentations des acteurs du FLE des établissements scolaires de Modène », *Linguistique*. Université Paul Valéry - Montpellier III, Université degli studi (Bologne, Italie), 2014. Français. NNT: 2014MON30061. tel-01137678, In : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01137678/document> p.68.

CLANET, C. 1990, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et Sciences Humaines*, Cité par : Marie-Christine FOUGEROUSE, 2016 in *Synergies France* n° 10 – 2016, pp. 109-122, sur <https://gerflint.fr/Base/France10/fougerouse.pdf> consulté le 20/09/2021.

CLERC Stéphanie, Marielle Rispaïl (2008), « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », *Études de linguistique appliquée* 2008/3 (n° 151), p. 280, In : <https://www.cairn.info/journal-ela-2008-3-page-277.htm>. Consultée le 15/09/2021.

COHEN, Marcel et al. (1955). *Français élémentaire ? Non*, cité par : JAVIER SUSO Lopez et Maria Eugenia Fernández Fraile, 2008, op. cit.

COLLES, L. (2007), « Enseigner la langue-culture et les culturèmes », Québec français, (146), 64–65, In <https://id.erudit.org/iderudit/46578ac>. Consultée le 15/08/2021.

COLIN L., MULLER, B., (1996), cité par M. KORICHI, « La mise en place d'une compétence interculturelle dans les pratiques enseignantes/apprenantes et son effet sur l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de FLE en Algérie », 2016, In <http://revues.univ-biskra.dz/index.php/fil/article/view/1957>. Consulté le 10/08/2021.

CONTOGEOGIS, Georges -"Culture et Civilisation. Images et représentation des concepts" In: Estudos do Siculo XX, n.0 8 (2008), p. 15.

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

CUQ, Jean-Pierre - GRUCA, (2005), cité par Boughazi, A, « La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1ère année secondaire », Thèse de doctorat, Université Oran 2, 2017, p.164, consultée le 15/08/2021.

CUQ Jean-Pierre, (Sous la direction de), 2003, Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, ASDIFLE, Clé International.

CUQ. J-P, GRUCA. I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, (p. 83) cité par Jean Binon, « Compte rendu de Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Université Catholique de Leuven (Belgique), In : [https://pdfprof.com/PDF\\_Doc\\_Telecharger\\_Gratuits.php?q=cours+de+didactique+du+fran%C3%A7ais+langue+%C3%A9trang%C3%A8re+et+seconde+pdf/-25PDF17295-doc0](https://pdfprof.com/PDF_Doc_Telecharger_Gratuits.php?q=cours+de+didactique+du+fran%C3%A7ais+langue+%C3%A9trang%C3%A8re+et+seconde+pdf/-25PDF17295-doc0), consulté le 13/10/2021.



DEFAYS J.-M., (2003), *Le français langue étrangère et seconde*, Ed. Mardaga, p.74.

DEFAYS Jean-Marc et Sarah DELTOUR, « Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation », 2003, cité par, Martine Faraco, sous la direction de, 2003, *La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques*. P.10.

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

DENIMAL AMANDINE, « Perspectives pour une didactique de l'interculturalisation : mises en discours des relations inter sociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc) », *Linguistique*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013, p.30. NNT : 2013MON30066.tel-00983433. In : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00983433>, consultée le 20/09/2021.

DENIS Michel, Dubois Danièle (1976). *La représentation cognitive : quelques modèles récents*. In: *L'année psychologique*. 1976 vol.76, n°2. pp. 541-562; In [https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_1976\\_num\\_76\\_2\\_28161](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1976_num_76_2_28161), consultée le 20/08/2021.

DENYER, M. (2009). « La perspective actionnelle du cadre européen commun de référence et ses répercussions dans l'enseignement de langues. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: douze articles pour mieux comprendre et faire le point. », *Maison des langues*, France. pp. 141-154.

Direction de l'Enseignement Secondaire, Commission Nationale des Programmes, *Français 1<sup>ère</sup> année secondaire*, ONPS, Alger, 2006, p. 2.

DOURARI Abderrezak, 2012, In : CHACHOU Ibtissem, *La situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*, Ed. L'Harmattan, Paris, 2012, P.9.

DUMONT. P., 2000, L'interculturel dans l'espace francophone, Ed. L'ARMATTAN, Paris, P. 193.

FLEMING Mike, « Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues », EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE (LANGUES DANS/POUR L'ÉDUCATION), Conseil de l'Europe, Strasbourg, Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010, p.4, In : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr), Consultée le 15/10/2021.

GALISSON. R, COSTE. D (1976), Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette in : <http://www2.univ-reunion.fr/-ageof/text/74c21e88-295.html>, consultée le 10/08/2021.

GAOUAOU MANAA, « L'enseignement apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures », *Synergie* Algérie, N° 4 - 2009, pp. 209-216.

GRUCA, Isabelle (2012), « Compétences, progression et évaluation : mise en œuvre méthodologique », in *Les compétences en progression. Un défi pour la didactique des langues*. Institut d'Etudes Romanes, Université de Varsovie et Université de Poitiers – FORELL EA 3816, 2012, pp. 17-30.

GUILLÉN DÍAZ Carmen, 2003, « Une exploration du concept « lexiculture » au sein de la Didactique des Langues-Cultures », In *Didactica (Lengua y Literatura)* 2003, vol. 15, p.115.

En ligne sur : <https://revistas.ucm.es> > DIDA > article pdf, consultée le 10/09/2021.

GUILLEN – DIAZ. Carmen, « Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE : Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration », (*ÉLA. Études de linguistique appliquée*), 2007/2 n° 146 | pages 189 à 204, <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-189.htm>, consulté le 10/10/2021.

GOODENOUGH W.H, cité par BYRAM M., Culture et éducation en langue étrangère, Paris : Hatier/ Didier, 1992, p. 113.

HAMIDOU Nabila, « La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles », *Multilinguales* [En ligne], 3 | 2014, In : <http://journals.openedition.org/multilinguales/1631>, consulté le 20/08/2021.

HENON. M., (1938, *Lectures historiques*, Cité par Javier Suso LOPEZ et Maria Eugenia Fernández Fraile, « Aux origines de la francophonie », La notion de « langue de civilisation », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, N° 40/41 | 2008, PP. 77-100, en ligne sur : <http://journals.openedition.org/dhfles/107> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.107>.

HOLEC (1979 :3), cité par : LISE DUQUETTE, Delphine Renié, « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. Revue ELA (Études de linguistique appliquée),

KLINCKSIECK, 1998, *Hypermédia et apprentissage des langues*, pp.237-246, edutice-00000233. In : HAL Id: <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000233>. Consultée le 20/09/2021.

JODELET, D, 1989, *Représentations sociales : un domaine en expansion*, P.U.F., Paris, Chapitre I, p. 36.

KHAOULA Taleb-IBRAHIMI (1998), cité par : ABDERREZAK Amara (2011), *Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ?* In *Synergies Algérie* n° 11 - 2010 pp. 121-125. In : <https://gerflint.fr/Base/Algerie11/abderrezak.pdf>

Livre de français de première année secondaire, 2017- 2018, Ministère de l'éducation nationale, Alger: O.N.P.S, p.2.

MASSERON. C, « Présentation, Pratiques des manuels », juin 1994, Cité par BOUREKHIS Mustapha, « Le manuel scolaire algérien de FLE au secondaire : D'une

conception consciente à une utilisation responsable », Thèse de doctorat, université de Batna 2, 2016, p. 10.

MEIBNER Franz-Joseph, (Université de Giessen/Allemagne), 2004, Didactique du plurilinguisme et développements scolaires, En ligne sur : <https://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel3/16.pdf>, consultée le 10/08/2021.

Ministère de l'éducation nationale, *Référentiel général des programmes, 2009*, CNP, Algérie.

Ministère de l'éducation nationale, Loi d'orientation sur l'éducation nationale, N°8-04 du 23 Janvier 2008, Art. 4, p. 9.

MOIRAND Sophie, 1990, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, p.28.

MOORE D., 2001, Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques, Ed. Didier, Paris, p. 9.

MOORE D, CASTELLOTTI V., D'une langue à d'autres : pratiques et représentations, Presses universitaires de Rouen et de Havre, 1996, P.152.

MOORE, D. (1995 b : 27)

PORTFOLIO Européen des Langues (ELP), 2000, Guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

PERGNIER, M (1989), Cité par Eva HOLUBOVA, « Niveaux de circulation des emprunts dans l'argot commun des jeunes.», mémoire de magister, MASARYKOVA Université de Roumanie, 2008, p.7, In : [https://is.muni.cz/th/70428/ff\\_m/Diplomova\\_prace\\_Eva\\_Holubova.pdf](https://is.muni.cz/th/70428/ff_m/Diplomova_prace_Eva_Holubova.pdf)

PORCHER Louis, (1997), Les représentation en didactique des langues et cultures, Notions en question 2 Zarate, Paris, Dider Erudition, Cité par : NECIRI, S, Pour

une compétence culturelle en français langue étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année secondaire en question, mémoire de magistère (sous la direction de) Jean-Christophe PELLAT, université de Ouargla, 2011, p.53.

PORCHER Louis, (1982), L'enseignement de la civilisation en questions, Cité par : BOUDJADI A., « La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire », Thèse de doctorat, Université Constantine1, 2013, P.8.

PUREN, C (2006) : Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. APLV (Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes, <http://www.aplv-languesmodernes.org/>), p,7, consulté le 09/10/2021.

PUREN, Christian, 1998a. « Postface. La culture en classe de langue : “ Enseigner quoi ? ”, *Les Langues Modernes*, n° 4-1998. Paris : APLV, p.2.

PY BERNARD, (2004), « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, 38e année, n°154, pp. 6-19. In [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458\\_726X\\_2004\\_num\\_38\\_154\\_943](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458_726X_2004_num_38_154_943), consultée le 15/09/2021.

RABAH SEBAA, (2002), cité par : Zakaria Ali-Bencherif, AzzeddineMahieddine, Représentations des langues en contexte plurilingue algérien, *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, no 3 P.167, in <https://core.ac.uk/download/pdf/79873708.pdf>.

Référentiel général des programmes (RGP), 2009, CNP, Ministère de l'Education Nationale, Algérie, p.4.

RINETTA KIYITSIOGLOU-VLACHOU, « La maîtrise des compétences linguistiques garantit-elle l'opérationnalisation des savoir-faire interculturels ? Le cas des apprenants hellénophones », *Revue du Centre Européen d'Etudes Slaves*, N° 6, fé-

vrier 2021, Sur : <https://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr:443/etudesslaves/index.php?id=1207>, consultée le 20/09/2021.

ROCHER Guy, “Culture, civilisation et idéologie”. (1995), In <http://docplayer.fr/21013647-Culture-civilisation-et-ideologie.html>. Consultée le 15/11/2021.

ROULET. E, (1976), « L’apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d’enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés», Cité par C. PUREN, (1988): Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE, pp. 255-256.

SANTACROCE, M., (2001), « Compte rendu de l’ouvrage : Les dimensions culturelles des enseignements de langue, de J.-C. BEACCO (2000) », Cnrs, Université de Provence, France, P.3, In : <http://www.marges-linguistiques.com> - M.L.M.S, consultée le 10/08/2021.

SGARD. J., Le Roman français à l’âge classique, 1600-1800, livre de poche, 2000, P.20, Cité par : BOUGHAZI A., « La dimension interculturelle dans l’enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d’analyse du manuel de 1ère année secondaire. », Thèse de doctorat, Université d’Oran 2, 2016/2017, p. 157.

SPAETH. V., « Identifier et articuler les compétences dans l’enseignement/apprentissage du FLE », Revue japonaise de didactique du français, Vol. 2, n. 1, Études didactiques - octobre 2007, pp. 37-52. (41).

SPERKOVA, P. (2009), « La littérature et l’inter culturalité en classe de langue », Sens public, In : <https://www.erudit.org/en/journals/sp/1900-v1-n1-sp04855/1064224ar.pdf>, consultée le 15/10/2021.

SPRINGER Claude (1996), La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes, Ophrys, Coll. Autoformation et Enseignement Multimédia, p. 145.

TAGLIANTE, C. (2006): La classe de langue, CLE International, Paris. Cité par : Lucía Fernández Piñero, La compétence culturelle en classe de FLE : proposition d'activités, Mémoire de master 2, Departamento de Filología Francesa y Alemana, 2015- 2016, p. 10.

TALEB- IBRAHIMI, KH, « L'Algérie plurilingue, ses expressions et ses identités culturelles. », Conférence à l'Université de Rennes 2, France, le 02/11/2009, en ligne sur : <http://www.lairedu.fr/lalgerie-plurilingue-ses-expressions-et-ses-identites-culturelles/>

TYLOR. E.B., cité par : J- J. RICHER (2004), Langue, Littérature et Civilisation en classe de FLE, CFOAD, Université De Dijon, N. 16D361B, p. 07.

UNESCO (1982), Déclaration mondiale de Mexico sur les politiques culturelles, Art. 4, Art. 32.

UNESCO, Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, Cité par Diogène2004/1 (n° 205), P. 166, in <https://www.cairn.info/revue-diogene-2004-1-page-166.htm>, consulté le 15/08/2021.

VERDELHAN-BOURGADE et al. 2007, cité par DENIMAL AMANDINE, « Perspectives pour une didactique de l'inter culturelation : mises en discours des relations inter sociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc) », Linguistique, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013, p.26. NNT : 2013MON30066.tel-00983433. In : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00983433>, consultée le 20/09/2021.

WILLIAMS R. cité par BYRAM M, Culture et éducation en langue étrangère, 1992, Paris : Hatier/Didier, p. 111.

ZARATE G., BYRAM M., NEUNER. G, « La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues », 2016, In : [www.coe.Int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompétenceSocioculturelle\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompétenceSocioculturelle_FR.doc). Consulté le 20/09/2021.

ZARATE Geneviève, 1986, Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette, p. 76.





---

## **ANNEXE**

## Le Questionnaire destiné aux enseignants

Ce questionnaire est destiné aux enseignants de français, et s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche portant essentiellement sur les représentations culturelles et la stéréotypie dans le manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup> année secondaire.

Merci d'avance d'accepter de collaborer avec nous en répondant à ce questionnaire.

.....

**N.B.** : Il y a des questions qui accepteraient plus d'une réponse.

### Profil des enseignants enquêtés.

homme  / femme  / **Expérience professionnelle: ..... ans.**

2- Dans la réalisation du programme d'enseignement, servez- vous souvent du manuel scolaire mis à votre disposition ?

.Oui  .pas souvent

3- Le manuel scolaire répond- il aux objectifs visés dans le programme d'enseignement ?

- Objectifs sociolinguistiques.   
- Objectifs socioculturels.

4- Les contenus proposés dans le manuel sont- ils adaptés au niveau réel des apprenants ? Et sont- ils intéressants ?

Contenus adaptés <input type="checkbox"/>	Contenus non adaptés <input type="checkbox"/>
Contenus intéressants <input type="checkbox"/>	Contenus peu intéressants <input type="checkbox"/>

5- Les activités proposées favorisent- elles l'acquisition :

- Des compétences linguistiques ? .
- Des compétences communicatives ? .
- Des compétences culturelles ? .

6- Conseillez- vous (sensibilisez- vous), de temps en temps, vos élèves de l'utilité (l'intérêt socio- professionnel) de l'apprentissage du français ?

Oui  / non

7- En classe, abordez- vous parfois des activités de votre choix (textes littéraires, document authentique, document vidéo, etc.) en dehors du manuel, qui véhiculent clairement des faits de culture/civilisation française ?

Oui  / non

8- Quelles sont donc les attitudes et les réactions manifestées par les apprenants pendant ce genre d'activités :

- Distance et aucune réaction ? ou    
/non
- Distance à cause d'une insuffisance de bagage linguistique ? ou    
/non
- Rapprochement normal (désir et acceptation) ? o    
/non

9- En tant qu'objet socio- affectif, vous caractérisez la langue française comme étant une langue :

<b>Belle</b>	<b>Romantique</b>
<b>Elégante</b>	<b>Séduisante</b>
<b>Passionnante</b>	<b>Normale</b>
<b>Avec du charme</b>	

10- En tant que enseignant et locuteur de français, quelles valeurs ou évaluations sociales donnez- vous à la langue française ?

.....  
.....

11- Lors d'étude des textes proposés dans le manuel, prenez- vous en charge, de temps en temps, de la démarche interculturelle ?

Oui  / non