

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 des Lettres et de Langue Française



École Doctorale Algéro-française de Français Antenne
De l'Université Kasdi Merbah Ouargla

Réseau EST

Thèse de Doctorat ès Sciences
Pour l'obtention du diplôme de
Doctorat de français
Option: Didactique

Présentée et soutenue publiquement par
M^{me}. Rouabah Fatima Zohra

Titre:

**L'apport de la langue maternelle au développement
d'une compétence de communication interculturelle :
pour une didactique intégrée, à l'université.**

Directeur de thèse : Pr. Kharchi Lakhdar

| | | |
|------------------------|------------|----------------------------------|
| Pr. Dakhia Abdelouahab | Président | Université Mohamed Khider-Biskra |
| Pr. Kharchi Lakhdar | Rapporteur | Université Mohamed Boudiaf-Msila |
| Dr. Dridi Mohammed | Examineur | Université Kasdi Merbah-Ouargla |
| Dr. Fetita Belkacem | Examineur | Université Kasdi Merbah-Ouargla |
| Dr. Abadi Dalila | Examineur | Université Kasdi Merbah-Ouargla |
| Dr. Faid Salah | Examineur | Université Mohamed Boudiaf-Msila |

Année universitaire 2019/2020

Remerciements

Qu'il me soit permis de présenter à tout un petit monde de personnes qui ont rendu possible la présente étude et qui ont contribué à son élaboration sous quelque forme que ce soit.

Mes remerciements au professeur Kharchi Lakhdar, mon directeur de recherche, d'avoir accepté de diriger cette thèse qui a développé en moi une capacité de recherche et d'adaptation. Merci pour l'attention, la proximité avec laquelle vous avez suivi ce travail. Vos judicieuses observations, vos apports multiples, tant du point de vue de la forme que du fond, m'ont davantage poussée à l'exigence.

Je ne manquerais pas non plus de dire un grand merci aux membres du jury qui ont accepté, sans réserve aucune, d'évaluer cette thèse à sa juste valeur, et de me faire part de leurs remarques, sûrement pertinentes qui, avec un peu de recul, contribueront, sans nul doute, au perfectionnement du présent travail.

Il m'est impossible d'oublier mon cher cousin Monsieur Khettal Messaoud, sous-directeur de la formation doctorale au MESRS, pour l'accueil et l'aide précieuse qui m'ont été offerts.

Ma reconnaissance est exprimée, aussi, au professeur Dakhia Abdelouahab, dont les qualités humaines sont connues de tous et dont les connaissances ont instruit et forgé les esprits et les caractères de beaucoup d'étudiants (dont je fais partie), merci pour votre formation.

Aux professeurs Djellouli Laid, Boualag Mebarek, Hima Abdelhamid, et Dahou Houssine pour leur gentillesse, leur disponibilité et leur promptitude d'exécution administrative.

Je souhaiterais manifester ma reconnaissance envers mon père qui, malgré Les prérogatives qui sont siennes, s'y est également impliqué par ses directives, ses remarques, mais aussi par ses encouragements dans les moments-clés de l'élaboration de cette thèse et surtout dans les moments difficiles de ma vie. Je vous remercie également de m'avoir procuré des ouvrages de qualité (de France) qui m'ont énormément aidée dans l'accomplissement de cette humble étude. Merci pour votre disponibilité et votre patience.

Je tiens, également, à exprimer ma reconnaissance à mon frère, le Professeur Rouabah Khaled, pour ses conseils et orientations avisés, sa clairvoyance et sa grande rigueur. Aux docteurs, Faïd Salah et Gherbaoui Omar pour leur soutien moral et leurs conseils judicieux, à mes défunts amis et frères : Boukhari Zerroug et Amara Saïd (partis avant

même de pouvoir finaliser leurs mémoires de magistère, que Dieu les accueille en son vaste paradis!)

Ils sont, chaleureusement remerciés, tous mes chers étudiants, d'avoir répondu au questionnaire N°1 et, surtout, d'avoir participé aux transpositions didactiques, j'ai beaucoup appris d'euxMerci

Je tiens à remercier tous les enseignants de FLE qui ont accepté de répondre au questionnaire N°2, à remercier, aussi, Hamza Nouasri (Librairie "El Kalam-Msila) pour son apport dans la mise en page de cette recherche.

Mes remerciements vont également à ma famille qui, avec cette question récurrente "quand est-ce que tu la soutiens cette thèse?!", bien qu'angoissante en période fréquente de doutes, m'a permis de ne jamais dévier de mon objectif final. Merci pour son affection maintes fois renouvelée.

Dédicace

Je dédie cette recherche à tous ceux et celles qui fleurissent et font rayonner le jardin de mon cœur, à savoir :

- *Mes adorables parents ! Que votre sacrifice pour nous ne soit pas vain, infructueux. Votre éducation a formé et enraciné les piliers de nos personnes comme membres de la communauté cosmopolite. Trouvez ici la signature de notre co-présence et de notre co-appartenance à une même vie. Merci à Dieu, merci à vous, merci à la vie.*
- *Mon fils Anis*
- *Mes frères (Azzedine, Khaled et Abdelbasset) et mes sœurs.*
- *Mes belles-sœurs et mes beaux-frères.*
- *Mes neveux et mes nièces.*

Je dédie cette recherche à celle qui n'est plus et qui aurait aimé, de tout cœur, à savoir : ma défunte sœur Khalissa. Que ton étincelle brille toujours au fond de nous. Que ton âme repose en paix auprès du Clément et du Miséricordieux.

Avant-propos

25 ans déjà d'enseignement du FLE, au secondaire et à l'université, comme l'humus qui met plusieurs années à se transformer en minéraux, nécessaires aux plantes. Cet humus est en perpétuelle évolution, dans laquelle les processus de formation et de dégradation sont synchrones. L'humus permet ainsi au sol de stocker les nutriments pour mieux les libérer de façon progressive et continue. Mon humus, à moi, que constitue mon parcours professionnel, a nourri, de façon consciente ou non, ce questionnement continu et renouvelé, qui fait d'ailleurs, incontestablement, l'essence de toute recherche, mais qui est aussi un questionnement pleinement et intimement personnel, celui de notre rapport à nous-mêmes, à autrui et au monde. C'est dans ce contexte que jaillit ce questionnement, que naissent les motivations au cœur de mes interrogations sur l'entre-deux. Tout au long de la rédaction de cette thèse, je me suis demandée si la somme de mon parcours pourrait avoir de signification avec le choix, qui est le mien, de ce qui m'engage dans cette thématique plutôt que telle autre.

Ce choix de cette dimension culturelle et interculturelle qui, à mon humble avis, reste le lien à partir duquel tout ce qui est en filigrane, tout ce qui renvoie au sens, au choix, à l'orientation de la recherche, peut être interprété car tout ce qu'on réussit à écrire ne peut ne pas avoir un écho, un lien (direct ou indirect), une résonance avec soi-même.

Cette recherche est une prise de conscience suite à un constat, elle appelle donc à une approche plurielle des langues-cultures afin que nous renouvelions, nous les enseignants de FLE, nos approches dans la pratique de notre fonction.

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

Théorie :

FLE : français langue étrangère

FLS : français langue seconde

FLM : français langue maternelle

FOS : français sur objectifs spécifiques

FLSco : français langue de scolarisation

LM : langue maternelle

LS : langue source

LC : langue cible

L1 : langue première de scolarisation

L2 : première langue étrangère

CC : compétence culturelle

CCI : compétence de communication interculturelle

CPP : compétence plurilingue et pluriculturelle

CCP : charge culturelle partagée

CECRL : cadre européen commun de référence pour les langues

CELV : centre européen pour les langues vivantes

CE : conseil de l'Europe

CARAP: cadre de référence pour les approches plurielles

TICE : technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement

UNESCO : organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

ONU : organisation des nations unies

UNU : université des nations unies

UNITWIN : (university twinning) programme de jumelage universitaire

CRDI : centre de recherche pour le développement international

Analyse :

E1 : étudiant N°1

E2 : étudiant N°2

ENS1 : enseignant universitaire de FLE N°1

ENS2 : enseignant universitaire de FLE N°2

G1 : groupe N°1 (Etudiants)

G2 : groupe N°2 (Etudiants)

Liste des Schémas

| | |
|---|-----|
| Schéma N°01 : Modélisation de la compétence de communication (Louis, 2009) | 84 |
| Schéma N° 02 : Les composantes de la compétence culturelle selon Puren (2013)..... | 85 |
| Schéma N° 03 : Modèle de compétence de communication interculturelle de Byram (2002) | 94 |
| Schéma N° 04 : Modèle conceptuel du curriculum multiculturel global de Bennet, 1999 | 96 |
| Schéma N° 05 : Design exploratoire N°1 (Inspiré (et adapté) de Fortin, 2010 et Creswell, 2014 | 143 |
| Schéma N° 06 : Design exploratoire N°2 (Inspiré (et adapté) de Fortin, 2010 et de Creswell, 2014 | 144 |
| Schéma N° 07 : Design de triangulation (Inspiré (et adapté) de Fortin, 2010 et de Creswell, 2014 | 145 |
| Schéma N° 08 : la langue maternelle | 149 |
| Schéma N° 09 : la langue maternelle | 150 |
| Schéma N° 10 : les autres langues parlées | 150 |
| Schéma N° 11 : les autres langues parlées | 151 |
| Schéma N° 12 : cadre conceptuel de Lussier (2003) | 153 |
| Schéma N° 13 : Représentations des usages et valeurs de la langue, Yaguello (1988)..... | 158 |

EPIGRAPHE

« Un esprit qui s'élève a des bonheurs que ne connaît jamais un corps qui est heureux ; mais une âme qui s'améliore a des joies que ne connaîtra pas toujours un esprit qui s'élève. Il est vrai que l'esprit qui s'élève et l'âme qui s'améliore ont coutume de travailler ensemble à affermir l'édifice intérieur. Mais il arrive aussi qu'ils travaillent séparément et que rien ne relie les deux enceintes qu'ils construisent. S'il en était ainsi, et que l'être que j'aime le plus au monde vînt me demander quel choix il lui faut faire, et quel est le refuge le plus profond, le plus inattaquable et le plus doux, je lui dirais d'abriter sa destinée dans le refuge de l'âme qui s'améliore. »

Maurice Maeterlinck, (1930), La sagesse et la Destinée.

Résumé

Echanger avec l'autre nous donne la possibilité de découvrir des endroits inexplorés en nous, jugés auparavant incontestables, indiscutables. Dès lors, cette communication donne aux individus, socio-culturellement différents, la possibilité de raviver leurs systèmes de représentations et références culturelles, de mettre à jour les informations classées dans leurs mémoires afin d'atteindre une autre vérité vis-à-vis de l'autre, et cette dernière serait dorénavant nouvelle et relative.

Depuis les dernières décennies, les approches d'enseignement-apprentissage en FLE se sont constamment développées, en prêtant attention au fait que les relations entre les personnes de différentes langues et cultures sont, de jour en jour, réitérées, grâce à la globalisation qui caractérise le développement des échanges et des interactions humaines sur toute la planète, les contacts avec l'altérité tendent à se reproduire et à s'accroître.

Dans cette succession d'événements qui se présente comme probable ou possible, il nous paraît nécessaire de repenser l'université comme entrée dans la culture et d'avantager une approche qui encourage les contacts entre les différentes langues-cultures et forme les apprenants de FLE à une compétence de communication interculturelle.

L'université doit considérer la culture du milieu immédiat de l'apprenant, comme source de l'identité personnelle et sociale, elle a aussi un rôle à jouer pour faire accéder les apprenants de FLE à une culture élargie. En tant qu'institution vouée à la compréhension du monde, c'est un véritable foyer d'intégration culturelle, un espace de culture seconde et plurielle. Elle permet à l'étudiant d'acquérir un héritage culturel d'ici et d'ailleurs, à travers les manifestations actuelles de la culture dans le monde.

En contrepartie, opter pour une approche interculturelle, en classe de FLE, n'est pas une tâche aisée. D'après mes interventions pédagogiques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE, je me suis conscientisée que l'accès à la culture de l'autre est, dans la plupart des cas, réalisé à travers des démarches pédagogiques qui accordent plus d'importance et privilégient la culture cultivée, par rapport à une culture anthropologique, ayant comme visée l'appréhension de l'Homme dans ses diversités, en franchissant l'étape d'un soi constant, imprescriptible et sempiternel.

Accomplir cette finalité exige le développement d'une compétence interculturelle : la reconnaissance d'autrui passe par l'acceptation de soi et réciproquement. Il ne s'agit pas de faire de l'anthropologie une discipline didactique, mais de considérer que la constitution d'une identité culturelle, nationale ne peut plus se construire sur la négation de l'autre,

mais par une prise de conscience réciproque et une reconnaissance mutuelle. La pédagogie interculturelle, à l'université n'a pas pour objet d'enseigner les cultures, que ce soit la nôtre ou celle des autres, mais de redonner à tout apprentissage sa dimension culturelle.

La pédagogie interculturelle est une réponse méthodologique et stratégique au pluralisme culturel.

De ce fait, le travail ainsi engagé est celui d'une initiation à l'altérité, d'une éducation à la diversité et à la différence.

Tout au long de cette étude, nous essayerons de donner des réponses aux questions suivantes :

- Peut-on attirer l'attention des étudiants de FLE, à l'université, à la dialectique : moi-autre, différence-diversité, identité-altérité, universalité-singularité, autrui comme miroir, divergences et ressemblances entre leur langue-culture source et la langue-culture cible ?
- Quel pourrait être l'intérêt d'une pédagogie interculturelle dans la déconstruction des stéréotypes et des préjugés chez les apprenants algériens de FLE ? Permet-elle vraiment d'abandonner des représentations anticipantes et justificatrices de conduites, engendrant parfois des quiproquos, des malentendus et des confusions, à travers lesquelles on juge l'Autre, différent?

Mots-clés :

Culture cultivé, culture anthropologique, langue maternelle, bilinguisme, compétence interculturelle, didactique intégrée.

Summary

Exchange with the other gives us the opportunity to discover unexplored places in us we previously considered unquestionable, indisputable.

Therefore, this communication gives socio-culturally different individuals the opportunity to revive their systems of representations and cultural references, to update the information classified in their memories in order to reach another truth vis-à-vis of the Other, and the latter would henceforth be new and relative.

Over the last decades, teaching and learning approaches in FLE have been constantly developed, paying attention to the fact that the relationships between people of different languages and cultures are, day by day, reiterated, thanks to the globalization that characterizes the development of human exchanges and interactions all over the planet, contact with otherness tends to reproduce and increase.

In this succession of events which presents itself as probable or possible, it seems necessary to us to rethink the university as an entry into culture and to favor an approach which encourages contacts between the different languages-cultures and trains the learners of FLE intercultural communication skills.

The university must consider the culture of the immediate environment of the learner, as a source of personal and social identity, it also has a role to play in making the FLE learners access to a wider culture. As an institution dedicated to understanding the world, it is a real center of cultural integration, a space for second and plural culture. It allows the student to acquire a cultural heritage from here and elsewhere, through current manifestations of culture in the world.

On the other hand, opting for an intercultural approach in the FLE class is not an easy task. From my pedagogical interventions in the teaching-learning of FLE, I became aware that access to the culture of the other is, in most cases, achieved through pedagogical approaches that grant more of importance and privilege the cultivated culture, compared to an anthropological culture, having for aim the apprehension of the Man in his diversities, by crossing the stage of a constant self, imprescriptible and sempiternel.

To achieve this end requires the development of an intercultural competence: the recognition of others requires self-acceptance and vice versa. It is not a question of making anthropology a didactic discipline, but of considering that the constitution of a cultural, national identity can no longer be built on the negation of the other, but by a reciprocal awareness and mutual recognition. Intercultural pedagogy at university is not intended to teach cultures, whether it be ours or that of others, but to restore all learning to its cultural

dimension. Intercultural pedagogy is a methodological and strategic response to cultural pluralism. As a result, the work thus undertaken is that of an initiation into otherness, an education in diversity and difference.

Throughout this study, we will try to answer the following questions:

- Can we draw the attention of FLE students, at university, to dialectics: me-other, difference-diversity, identity-otherness, universality-singularity, others as a mirror, divergences and similarities between their language-culture source and target language-culture?
- What could be the interest of an intercultural pedagogy in the deconstruction of stereotypes and prejudices in Algerian FLE learners? Does it really allow us to abandon anticipatory and justifying representations of conduct, sometimes causing misunderstandings and confusion, through which we judge the other different?

Keywords :

Cultured culture, anthropological culture, plural approach, bilingualism, intercultural competence, integrated didactics

ملخص

يتيح لنا التبادل مع الآخرين فرصة لاكتشاف أماكن غير مستكشفة فينا اعتبرناها في السابق غير قابلة للنقاش ولا للجدل.

لذلك، يتيح هذا التواصل للأفراد المختلفين اجتماعيًا وثقافيًا الفرصة لإحياء أنظمتهم الخاصة بالتمثيل والمراجع الثقافية، لتحديث المعلومات المصنفة في ذاكرتهم من أجل الوصول إلى حقيقة أخرى في مواجهة الآخر، ومن الآن فصاعدًا أن تكون جديدة ونسبية.

على مدار العقود الماضية، تم تطوير مناهج تعليم وتعلم اللغة الفرنسية باستمرار، مع الانتباه إلى أن العلاقات بين الناس من مختلف اللغات والثقافات يتم تكرارها، يومًا بعد يوم، وذلك بفضل العولمة التي تميز تطور التبادلات البشرية والتفاعلات في جميع أنحاء الكوكب، يميل التواصل مع الآخر إلى التكاثر والزيادة.

في سلسلة الأحداث هذه التي تقدم نفسها على أنها أمر محتمل أو ممكن، يبدو من الضروري لنا أن نعيد التفكير في الجامعة كمدخل في الثقافة وأن نؤيد نهجًا يشجع التواصل بين الثقافات واللغات المختلفة ويدرب متعلمي اللغة الفرنسية مهارات التواصل بين الثقافات.

يجب على الجامعة النظر في ثقافة البيئة المباشرة للمتعلم، كمصدر للهوية الشخصية والاجتماعية، كما أن لها دورًا تلعبه في جعل متعلمي اللغة الفرنسية للتعلم من الوصول إلى ثقافة أوسع. كمؤسسة مكرسة لفهم العالم، فهي مركز حقيقي للتكامل الثقافي، ومساحة للثقافة الثانية والتعددية. يسمح للطالب باكتساب تراث ثقافي من هنا ومن أي مكان آخر، من خلال مظاهر الثقافة الحالية في العالم.

من ناحية أخرى، فإن اختيار نهج متعدد الثقافات في فئة اللغة الفرنسية ليس بالأمر السهل. من تدخلاتي التربوية في تعليم-تعلم اللغة الفرنسية، أدركت أن الوصول إلى ثقافة الآخر يتحقق، في معظم الحالات، من خلال مناهج تربوية تمنح أكثر أهمية وتميز الثقافة المزروعة، مقارنة بالثقافة الأنثروبولوجيا، وجود هدف في إلقاء القبض على الرجل في تنوعاته، من خلال عبور مرحلة من النفس المستمر، لا توصف ولتحقيق هذه الغاية يتطلب تطوير الكفاءة بين الثقافات الاعتراف بالآخرين، قبول الذات والعكس صحيح. إن المسألة ليست مسألة جعل الأنثروبولوجيا نظامًا تعليميًا، بل النظر في أنه لم يعد من الممكن بناء دستور للهوية الثقافية القومية على نفي الآخر، بل من خلال الوعي المتبادل والاعتراف المتبادل. لا تهدف التربية بين الثقافات في الجامعة إلى تعليم الثقافات، سواء كانت ثقافتنا أو ثقافات الآخرين، وإنما تهدف إلى استعادة كل التعليم إلى بعده الثقافي.

علم أصول التدريس بين الثقافات هو استجابة منهجية واستراتيجية للتعددية الثقافية. ونتيجة لذلك، فإن العمل الذي تم على هذا النحو هو الانفتاح على الآخر، وتعليم التنوع والاختلاف.

خلال هذه الدراسة، سنحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل يمكن أن نسترعي انتباه طلاب اللغة الفرنسية، في الجامعة، إلى الجدليات: أنا-الآخر، الاختلاف-التنوع، الهوية-الغيرية، العالمية-الخصوصية، الآخرين كمرآة، الاختلافات والتشابهات بين مصدر ثقافة اللغة واللغة المستهدفة- الحضارة؟

- ماذا يمكن أن يكون اهتمام علم أصول التدريس بين الثقافات في تفكيك الصور النمطية والتحيزات لدى متعلمي اللغة الفرنسية في الجزائر؟ هل يسمح لنا حقاً بالتخلي عن التصرفات الاستباقية والمبررة للسلوك، مما يتسبب أحياناً في سوء الفهم والارتباك، الذي نحكم من خلاله على الآخر؟

الكلمات المفتاحية:

الثقافة المثقفة، الثقافة الأنثروبولوجيا، النهج التعددي، ثنائية اللغة، الكفاءة بين الثقافات، المبادئ التعليمية المتكاملة

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Liste des abréviations

Liste des Schémas

Résumé

Introduction Générale 01

Chapitre I

De nouveaux besoins, de nouvelles attentes : rénover l'université

| | |
|---|----|
| Introduction | 12 |
| I-A la recherche d'une méthode à l'université. | 13 |
| I-1- Quelques pédagogies qui ont marqué l'enseignement-apprentissage du FLE | 13 |
| I-1-1- Conception humaniste de l'enseignement-apprentissage du FLE..... | 13 |
| I-1-2- Conception sociologique de l'enseignement-apprentissage du FLE..... | 15 |
| I-2- Faut-il opter pour des méthodes non-conventionnelles ? | 18 |
| I-2-1- Agir par contrainte | 18 |
| I-2-2- L'enseignement par les stimulants: L'émulation, les récompenses, les louanges | 19 |
| I-2-2-1- Valeur éducative restreinte de l'émulation | 20 |
| I-2-3- La discipline constructive de la personnalité | 21 |
| I-2-4- La discipline dans l'école Montessori | 21 |
| I-2-5- La psychopédagogie de l'intérêt | 22 |
| I-2-6- La suggestopédie : une pédagogie poétique et musicale..... | 24 |
| I-2-6-1- Les fondements de la suggestopédie..... | 24 |
| I-2-6-1-1- Une vision positive de l'homme | 24 |
| I-2-6-1-2- L'importance de l'environnement | 24 |
| I-2-6-1-3- La prise en compte de l'inconscient | 25 |
| I-2-6-1-4- L'autorité | 25 |
| I-2-6-1-5- Le rôle des arts..... | 26 |
| I-2-6-1-6- L'infantilisation | 26 |
| I-2-6-1-7- Le double niveau de la communication | 26 |
| I-2-6-1-8- Les attentes | 27 |
| I-3- Réorganisation et gestion pédagogique en contexte universitaire algérien..... | 27 |
| II-L'Université face au changement..... | 30 |
| II-1- Dates et statistiques importantes sur l'Université | 30 |
| II-2- L'université : universalité des savoirs..... | 31 |
| II- 3- L'enseignement supérieur au service de la culture | 33 |
| II-4- L'innovation à l'Université..... | 33 |

| | |
|---|----|
| II-4-1- Réinventer l'Université | 34 |
| II-4-2- L'innovation est obligatoire | 35 |
| II-4-3- Comment rénover ? | 35 |
| II-4-3-1- la professionnalisation | 35 |
| II-4-3-1-1- L'enseignant, acteur principal de l'innovation | 36 |
| II-4-3-1-1-1- Qui sont les premiers adoptants? | 37 |
| II-4-3-1-1-2- Les seconds adoptants ? | 37 |
| II-4-3-1-2- L'enseignant, ingénieur et artisan | 37 |
| II-4-3-1-3- L'enseignant en tant que décideur | 38 |
| II-4-3-2- Repenser l'interculturel | 39 |
| II-4-3-2-1- L'interculturel est interpersonnel | 39 |
| II-4-3-2-2- L'interculturel comme politique éducative | 39 |
| II-4-3-2-3- Eviter l'adjectivisation d'autrui | 40 |
| II-4-3-3- L'entrepreneuriat universitaire | 40 |
| II-4-3-4- S'appuyer sur la dynamique des groupes ? | 42 |
| II-4-3-4-1- Conditions et méthodologie d'une telle démarche | 42 |
| II-5- L'innovation universitaire en contexte algérien | 43 |
| II-5-1- Université algérienne, performances et visibilité à l'international | 44 |
| II-5-2- Pluralisme et innovation dans l'université algérienne | 45 |
| II-5-3- Raisons du blocage du système d'innovation algérien | 45 |
| Conclusion | 48 |

Chapitre II

Pour une approche plurielle des langues et des cultures

| | |
|--|----|
| Introduction | 50 |
| I- Effets du bilinguisme sur les fonctions cognitives | 50 |
| II- Bilinguisme, linguistique contrastive et interférences | 51 |
| III- Le bilinguisme comme tremplin d'apprentissage | 53 |
| IV- De la nécessité d'intégrer les pédagogies de langues maternelle et étrangère | 56 |
| IV-1- Types d'alternances codiques en classe de FLE | 57 |
| IV-1-1- L'alternance tremplin | 57 |
| IV-1-2- L'alternance appropriation | 57 |
| IV-1-3- L'alternance balise de disfonctionnement | 58 |
| IV-1-4- L'alternance entraide | 58 |
| IV-2- La langue maternelle en classe de FLE | 58 |
| IV-3- Langue étrangère en classe de FLE | 60 |
| IV-4- Rencontres langue maternelle- langue étrangère | 61 |
| IV-5 Quelques représentations d'apprenants et d'enseignants | 62 |

| | |
|--|----|
| IV-6- Rapport entre l'étude de la LM et l'enseignement d'une LE | 64 |
| V- Approche plurielle et approche singulière en classe de langues | 65 |
| V-1- Types d'approche plurielle..... | 65 |
| V-1 -1- La didactique intégrée des langues : un type d'approche plurielle..... | 65 |
| V-1-2- L'intercompréhension entre les langues parentes..... | 66 |
| V-1-3- L'éveil aux langues..... | 66 |
| V-3- Du côté de l'enseignement-apprentissage des langues : Comparer c'est s'inscrire dans une démarche interculturelle | 68 |
| Conclusion..... | 69 |

Chapitre III

Langue et culture en classe de FLE: gérer la communication culturelle et interculturelle

| | |
|--|----|
| Introduction | 71 |
| I-La Notion de Culture : un tout complexe..... | 71 |
| I-1- Culture, Cultures..... | 72 |
| I-2- Les composantes-clés d'une Culture | 75 |
| I-2-1- L'analyse de E. Hall : l'espace et le temps comme langages..... | 76 |
| I-2-1-1 Le temps | 76 |
| I-2-1-2 L'espace | 76 |
| I-2-1-3 Le contexte de communication | 77 |
| I-3- L'enseignement de la dimension culturelle en classe de FLE..... | 77 |
| I-3-1 La culture cultivée | 78 |
| I-3-2-1- Langue-culture en anthropologie | 78 |
| I-3-2-2- Implications didactiques | 78 |
| I-4- La communication : un objet didactique complexe..... | 79 |
| I-4-1- La communication, dans tous ses états | 79 |
| I-4-1-1- La compétence | 80 |
| I-4-1-1-1- Qu'est-ce qu'une compétence ?..... | 80 |
| I-4-1-1-2- Le couple compétence/performance | 81 |
| I-4-1-1-3- Les limites de la performance..... | 82 |
| I-4-1-1-4- La compétence de communication | 82 |
| I-4-1-1-4-1- Son origine | 83 |
| I-4-1-1-4-2- Ses composantes..... | 83 |
| I-5- Implications didactiques | 87 |
| I-5-1- Sensibilisation à la culture (Inspiré du projet du CELV, 2007)..... | 87 |
| I-5-1-1- Activité 1 : définition de la culture | 87 |
| I-5-1-2- Activité 2 : la "transmission" de la culture | 87 |

| | |
|---|-----|
| II-L'interculturel en didactique du FLE | 87 |
| II-1- Les origines du mouvement interculturel..... | 89 |
| II-2- L'apport d'autres disciplines | 90 |
| II-3- La communication interculturelle | 90 |
| II-3-1- Délimitation du champ de l'interculturel en didactique du FLE | 92 |
| II-3-2- L'approche de l'interculturel par les représentations..... | 97 |
| II-3-2-1- Les représentations : définition | 98 |
| II-3-2-2- Les représentations dans l'approche interculturelle | 99 |
| II-3-2-3- Comment se construisent les représentations ? | 99 |
| II-3-2-3-1- L'objectivation..... | 100 |
| II-3-2-3-2- L'ancrage | 100 |
| II-3-2-4- Les fonctions des représentations sociales | 100 |
| II-3-2-4-1- Une fonction justificatrice | 100 |
| II-3-2-4-2- Une fonction de guide | 101 |
| II-3-2-4-3- Une fonction identitaire..... | 101 |
| II-3-2-4-4- Une fonction de connaissance de la réalité | 101 |
| II-3-2-5- Les représentations en didactiques des langues..... | 101 |
| II-3-2-5-1- Des obstacles à l'étude des représentations | 102 |
| II-3-2-5-2- Pour une approche interculturelle | 105 |
| II-3-2-5-2-1- La démarche interculturelle | 105 |
| II-3-2-5-2-1-1- La décentration | 105 |
| II-3-2-5-2-1-2- La pénétration du système de l'autre | 105 |
| II-3-2-5-2-1-3- La négociation/médiation | 106 |
| II-3-2-6- Implications didactiques | 106 |
| II-3-2-6-1- Activité 1 : Identité et stéréotypes (Inspiré du projet du CELV, 2007) .. | 106 |
| II-3-2-6-2- Activité 2 : examen de l'identité | 106 |
| II-3-2-7- Comment didactiser la compétence de communication interculturelle ?..... | 107 |
| II-3-2-7-1- Les universaux-singuliers..... | 107 |
| Conclusion..... | 108 |

Chapitre IV

Vers une pédagogie interculturelle

| | |
|--|-----|
| Introduction | 110 |
| I-L'altérité : un apprentissage fécond..... | 111 |
| II- Contextualiser les contenus socioculturels | 112 |
| III- Les grands principes de la pédagogie interculturelle | 114 |
| III-1- Centration sur l'apprenant..... | 114 |
| III-2- Questionnement sur sa propre culture et sur la culture de l'Autre | 115 |

| | |
|---|-----|
| III-3- Admettre la diversité : les discours sur les différences et les similitudes | 116 |
| III-4- Une pédagogie qui repose sur : | 118 |
| III-4-1- La confiance | 118 |
| III-4-2- L'hospitalité..... | 118 |
| III-4-3- La générosité..... | 119 |
| III-4-4- L'autorité | 119 |
| III-4-5- De l'approche communicative à l'approche actionnelle | 120 |
| III-4-6- La perspective actionnelle | 121 |
| III-4-6-1- L'apprenant, un acteur social | 121 |
| III-4-6-2- Repositionnement du rôle de l'apprenant | 122 |
| III-4-6-3- Mobiliser ses connaissances pour réaliser des tâches | 124 |
| III-4-6-4- Coopérer pour mieux apprendre..... | 124 |
| III-4-6-5- Le nouveau profil de l'enseignant de FLE : une formation rénovée et plus efficace..... | 126 |
| III-4-6-5-1- Une démarche enseignante de contacts..... | 126 |
| III-4-6-5-2- Travailler en équipe pluridisciplinaire pour stimuler la créativité de chacun..... | 127 |
| III-4-6-5-3- Formation des enseignants de FLE et TICE | 127 |
| III-4-6-5-4- La formation initiale des enseignants de FLE en matière de culture répond-elle suffisamment aux exigences de la vie professionnelle ?..... | 128 |
| III-4-6-5-5- De la formation initiale à la formation continue et à l'autoformation ... | 129 |
| IV- Quelques suggestions pour la pratique..... | 130 |
| IV-1- Piste N° 1 : pédagogie du projet | 130 |
| IV-1-1- Activités proposées et étapes à suivre | 131 |
| IV-1-1-1- Préparation | 133 |
| IV-1-1-2- Enseignement des éléments de base pour réaliser le projet | 133 |
| IV-1-1-3- Réalisation des micro-tâches..... | 133 |
| IV-1-1-4- Concevoir la macro-tâche et la réaliser..... | 134 |
| IV-2- Piste N° 2 : Exercices de sensibilisation à l'interculturalité..... | 134 |
| IV-2-1- Activité N° 1 : La fête de Pâques | 135 |
| IV-2-2- Activité N° 2 : Dis-moi comment tu payes, je te dirai qui tu es..... | 135 |
| Conclusion | 137 |

Chapitre V

Analyse des imaginaires socioculturels des étudiants et des enseignants

| | |
|---|-----|
| Introduction | 139 |
| I-Cadre général et déroulement de l'enquête par questionnaires | 139 |
| I-1- Description du lieu de l'expérimentation..... | 139 |
| I-2- Dernières statistiques du nombre d'enseignants et d'étudiants de français..... | 140 |

| | |
|---|-----|
| I-3- Choix méthodologique | 141 |
| I-3-1- Elaboration de l'outil de travail | 145 |
| I-3-1-1- Elaboration de l'outil de travail N°1 | 146 |
| I-3-2- Présentation de l'échantillon N°1 | 146 |
| I-3-2-1 Profil linguistique de l'échantillon N°1 | 149 |
| I-3-2-2- Présentation des résultats | 151 |
| I-3-1-2- Elaboration de l'outil de travail N°2 | 151 |
| I-3-1-3- Profil des enseignants interrogés | 153 |
| II- Analyse des imaginaires socioculturels | 154 |
| II-1- Analyse des imaginaires socioculturels des étudiants de 3 ^{ème} année licence, université de Msila | 154 |
| II-1-1- Connaissances et degré de contact des apprenants avec la langue-culture cible | 154 |
| II-1-2- Fréquence du français dans les pratiques langagières | 155 |
| II-1-3- Distinction entre culture et civilisation | 156 |
| II-1-4- Regards des étudiants sur la langue française | 157 |
| II-1-5- Regards sur les autres | 163 |
| II-1-7- Approche contrastive | 170 |
| II-2- Analyse des imaginaires socioculturels des enseignants de FLE, université de Msila | 178 |
| II-2-1- Analyse des comportements liés aux interventions pédagogiques des enseignants | 178 |
| II-2-2- Analyse des attitudes et des perceptions culturelles des enseignants | 182 |
| II-3- Interprétation des résultats des deux questionnaires (Discussion) | 186 |
| Conclusion | 190 |

Chapitre VI

Transpositions didactiques

| | |
|--|-----|
| Introduction | 192 |
| I-Elaboration de l'outil de travail (pratiques de classe) | 193 |
| I-1- Présentation de l'échantillon | 193 |
| II- Un projet interdisciplinaire au département de français | 194 |
| II-1- Ses limites | 195 |
| II-2- Relation entre l'interdisciplinarité et l'interculturel | 195 |
| II-3- Norme de référence pour l'écrit scolaire | 196 |
| III- Projet interdisciplinaire (écriture collaborative de magazines) comme stratégie d'apprentissage interculturel | 197 |
| III-1- Point de départ | 199 |
| III-2- Mise en œuvre du projet | 200 |
| III-2-1- Première séance | 200 |

| | |
|---|------------|
| III-2-1-1- Présentation du projet..... | 200 |
| III-2-1-2- Les différentes phases du projet..... | 200 |
| III-2-1-3- Objectifs et compétences..... | 201 |
| III-2-2- Deuxième séance | 203 |
| III-2-3- Troisième séance : (phase de présentation des projets)..... | 203 |
| III-3- Analyse et interprétation des résultats | 204 |
| III-3-1- Analyse et interprétation des rapports écrits..... | 204 |
| III-3- Evaluation des produits finaux et des exposés..... | 206 |
| Conclusion..... | 212 |
| IV- Projet N°02, Le conte comme dialectique entre l'universel et le singulier | 212 |
| IV-2- Le conte est nomade par nature | 216 |
| IV-3- Universalité du conte | 216 |
| IV-4- Exploitation pédagogique | 218 |
| IV-4-1- Séance 1..... | 219 |
| IV-4-1-1- Objectifs et compétences travaillées dans la séance1 | 219 |
| IV-4-1-2- Déroulement de la séance | 220 |
| IV-4-1-3- Analyse de la séance | 221 |
| IV-4-2- Séance 2..... | 222 |
| IV-4-2 -1- Objectifs | 222 |
| IV-4-2-2- Déroulement de la séance | 222 |
| IV-4-2-3- Analyse de la séance | 223 |
| IV-4-2-3-1- Exploration des indices d'interculturalité dans les deux contes : | 223 |
| IV-4-2-3-2- Prolongements possibles..... | 225 |
| IV-4-3- Séance 3 : Réécriture collective des contes étudiés | 225 |
| IV-4-3-1- Choix d'un projet d'écriture réalisable | 225 |
| IV-4-3-2- Déroulement de la séance | 226 |
| IV-4-3-3- Analyse des productions écrites..... | 227 |
| IV-4-3-4- Synthèse des contes réécrits (En annexe 3) | 227 |
| IV-4-3-5- Formules d'ouverture..... | 229 |
| IV-4-3-6- Choix des lieux, des prénoms et des proverbes (Culture algérienne) | 230 |
| IV-4-3-7- Prolongements possibles | 233 |
| IV-4-4- Séance 4..... | 233 |
| IV-4-4-1- Objectifs : culturels et ludiques..... | 233 |
| Conclusion..... | 235 |
| Conclusion générale..... | 237 |
| Bibliographie | |
| Annexes..... | 243 |

Introduction Générale

Introduction Générale

Certaines réalités, semble-t-il, nous touchent davantage lorsque nous les vivons dans notre entourage immédiat... C'est sans doute la raison pour laquelle mon intérêt pour la pédagogie interculturelle n'a cessé de croître depuis quelques années, et également celle pour laquelle il m'est difficile, en ce moment du moins, d'utiliser le " nous" habituellement caractéristique de la voix de la chercheuse, particulièrement lorsqu'elle s'apprête à livrer la thèse qui l'a occupée, avec le plus grand des bonheurs, au cours des dernières années. Il me semble, en effet ici, que le ton de la confiance s'impose presque de lui-même, un peu comme si je livrais là ce qui m'a motivée tout ce temps à continuer et qui, sans nécessairement en être pleinement consciente au moment où cela se produisait, a contribué à orienter certains des choix posés tout au long de ce parcours.

Actuellement, la rencontre des différentes cultures étrangères est facilitée par l'intégration des nouvelles technologies, capables de relier des milliards d'êtres humains des quatre coins de la planète. Néanmoins, ce flux d'échanges, ces rapprochements, ces relations interpersonnelles, ces rencontres peuvent ne pas s'effectuer dans un rapport d'ouverture d'esprit et de réciprocité. Nous sommes témoins, par les temps qui courent, de différentes formes de rejet de l'étranger. L'interculturalité, comme projet de société, doit alors se poser comme un garde-fou contre toutes les déviations et les dérapages identitaires.

La société algérienne est une société pluraliste où il n'existe pas une culture unifiée que l'école n'aurait qu'à traduire pour les apprenants. En effet, « *D'un point de vue historique, le fondement de la culture algérienne est varié et multiple, à tel point qu'il serait plus approprié de parler, non pas d'une culture algérienne, mais de cultures algériennes.* ». (Manâa, 2009). Le challenge qui se pose, alors, dans notre société est de tenter de faire de cette diversité culturelle une source d'enrichissement et non un champ de bataille et c'est le défi qu'il incombe aux institutions scolaires de relever. Si La religion est l'une des composantes principales de l'identité collective, et si le fait religieux est important pour toute communauté, pour la société algérienne, il représente un fait qu'il ne peut être question de négliger quand on parle d'une société arabo-berbéro-musulmane, car « *L'islam a été, historiquement parlant, une religion, une culture, une civilisation, une conception globale du monde et de la destinée humaine* ». (Morabia, 1978, p.137).

En effet, la religion est omniprésente dans le quotidien algérien. Elle édicte des systèmes de règles qui prescrivent ce qui est admis ou interdit : alimentaire, sexuel, droits et devoirs des hommes et des femmes, propriété, mariage, relations entre voisins, et surtout et plus largement entre individus.

Introduction Générale

C'est pourquoi, la structure mentale du musulman devrait être formée, éclairée et orientée en profondeur par la pédagogie du Coran, cela pour ce qui concerne l'ouverture en général et, en particulier, pour ce qui touche à l'ouverture sur l'Autre. Cet Autre est au centre de l'épreuve de la vie sur terre, ainsi la différence est une épreuve naturelle, un don, un mystère : « *Si Dieu l'avait voulu, il aurait fait de vous une seule communauté. Mais il voulait vous éprouver en Ses dons. Faites assaut de bonnes actions vers Dieu* ». (Sourate Al Maida, verset : 48)

S'ouvrir sur le monde et sur autrui est inscrit dans la nature positive de l'être humain, même si cela nécessite une grande attention à la xénité de l'Autre. Abou Hamed El Ghazali¹ avance : « *je désire m'améliorer et améliorer les autres, je demande à Dieu de m'améliorer puis d'améliorer les autres à travers moi* » (1959, p. 78).

S'ouvrir, en islam, est l'acte salutaire qui permet de s'approcher de la vérité. Donc, la maîtrise relative d'un rapport ouvert, juste et équilibré avec l'Autre reste une exigence pour tout épanouissement. Les peuples de l'Islam et les autres peuples appartiennent en grande partie à une même histoire mais le débat est faussé par les apparences, extrémisme d'un côté, hégémonie de l'autre. Ce qui existe de nos jours c'est la difficulté de vivre ensemble, l'absence de dialogue, le refus des différences. Nous voulons à travers l'enseignement-apprentissage du FLE, tenter de former un citoyen algérien du monde, fier de son algérianité, de sa culture, et en même temps ouvert aux autres, à leur culture, respectueux de leur différence. (Dakhia, 2008)

L'idée de cette recherche est venue de simples constats, d'impressions devenues nos axes de recherche, qu'il nous a semblé pertinent de vérifier, de traiter et de problématiser :

- Au cours d'une rencontre entre un locuteur natif et un apprenant du français langue étrangère, certains moyens qui permettent de représenter la structure d'une connaissance sont différents d'une communauté discursive à une autre et des fois, ces moyens sont dans la plupart des cas mal interprétés. Il nous paraît primordial de les prendre en considération pour que les messages émis ou reçus par ces apprenants soient bien interprétés.
- Nous constatons qu'il n'y a aucun intérêt pour les enseignants à transmettre ces savoirs et savoir-faire s'ils ne font pas partie d'un programme dont le contenu est évalué. Parallèlement, il n'y aurait, dans l'esprit des apprenants, aucun intérêt à les

¹ Abu- Hamed El Ghazali est un penseur musulman, personnage emblématique dans la culture musulmane, il représente le mysticisme le plus profond. Les deux citations données sont extraites de son ouvrage, que l'on continue encore aujourd'hui à étudier « erreur et délivrance » (Al Munquidh min al dhalal), Trad. F. Jabre, Beyrouth, 1959.

Introduction Générale

apprendre dans la mesure où les objectifs du dispositif d'enseignement ne se concentrent que sur des examens dans lesquels la compétence grammaticale occupe une place prépondérante.

- Les recherches sur l'éducation interculturelle bilingue ou plurilingue (Kharchi, 2016) montrent que travailler des concepts en deux langues permet d'enrichir l'intention et l'extension de ce concept, mais il importe qu'une des deux langues soit familière à l'apprenant pour que cet effet bénéfique puisse opérer. Néanmoins, on a souvent fait comme si les élèves n'avaient pas de langue maternelle ou comme si elle était non pertinente dans la classe de langue étrangère.
- Actuellement, il nous semble insignifiant de dire qu'il est nécessaire de prendre en considération la langue maternelle en classe de FLE, en y incorporant et intégrant, à l'occasion, des éléments de connaissance de cette langue. A la limite de ce mécanisme, on retrouve la didactique intégrée des langues (Candelier, 2008 ; Roulet, 1980), qui se préoccupe de deux axes de recherche : L'un d'eux se penche sur la manière de recourir à la langue maternelle dans la classe de langue étrangère, l'autre porte sur le fait de fonder son enseignement sur la prise en compte réelle des deux langues en même temps. Il existe des moyens pour cela, la linguistique contrastive en fait particulièrement partie.
- Les langues dites maternelles sont des langues qui possèdent toute une série de particularisations sociales, familiales, historiques, etc., auxquelles les individus restent attachés, et le fait d'y renoncer ne serait pas une tâche aisée. L'effet est, donc, étonnant de ces langues de première socialisation sur les individus, en quoi elles les marquent sur le plan identitaire.

En 1972, lors d'un symposium, le conseil de l'Europe a lancé un appel aux enseignants de langues pour intégrer les langues premières en classe. Les directives de ce symposium portaient du constat que d'un point de vue didactique, les similitudes entre deux langues devraient être prises en compte plus que les différences, et qu'il était temps de fournir plus d'efforts pour établir des liens entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des autres langues vivantes.

Les enseignants de ces langues devraient arriver à harmoniser leurs activités pédagogiques et construire leur enseignement sur des axes linguistiques communs.

Avec l'approche communicative (1980-1990) puis l'approche fonctionnelle notionnelle, la langue maternelle est revalorisée, étant donné qu'elle peut aider l'apprentissage de la

langue étrangère, mais elle n'est pas pour autant considérée comme un support d'enseignement.

En 1980, Roulet propose son modèle fondé sur une didactique intégrée des langues maternelles et secondes. En 1990, Louise Dabène introduit le décloisonnement des enseignements linguistiques, qui vient enrichir le champ de la recherche dans ce domaine. En 2001, Castellotti, quant à elle, a avancé que la didactique des langues étrangères est en train de dépasser le tabou de la langue première dans les classes de langue et de s'orienter décidément vers un enseignement plus décloisonné.

Si nous entendons véritablement placer l'apprenant au centre du processus d'enseignement- apprentissage, nous devons le considérer comme un individu autonome, avec ses stratégies personnelles, des connaissances et un patrimoine préexistant à l'enseignement qu'on veut lui dispenser.

En effet, les opérations mentales qui entrent en jeu dans l'interprétation et la production de sens sont les mêmes en langue maternelle et en langue étrangère, elles peuvent donc s'enrichir mutuellement. Ainsi, *«l'apprenant ayant réfléchi à l'organisation du système de sa langue maternelle connaît de meilleures performances en langue étrangère que celui qui n'a pas été préalablement sensibilisé.»* (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 78)

Donc, la langue source ou maternelle est un élément déterminant dans la construction de l'interlangue² car cette notion se construit en prenant appui sur une simplification et une restructuration du système intériorisé de la langue première. La langue maternelle intervient aussi,

«Comme matrice d'une réflexion métalinguistique globale, qui permet l'élaboration de démarches de découverte et de structuration [...] dans la nouvelle langue et comme support prototypique de l'activité cognitive.» (Castellotti, 2001, P. 74)

Le fait d'avoir appris une langue maternelle permet d'avoir acquis des stratégies d'apprentissage sur lesquelles peuvent s'appuyer les apprenants. Puis, les marques transcodiques, autrefois vues comme des défaillances des apprenants ou des méthodes d'enseignement, peuvent aujourd'hui être considérées comme des *«stratégies qui permettent de faire évoluer la classe de langue vers un espace effectivement plurilingue*

²- Interlangue : dans les situations d'apprentissage d'une seconde langue, l'Interlangue est un système intermédiaire plus ou moins stabilisé fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présence.

[...] et ne relèvent plus d'effets de compensation mais deviennent les indices d'un parler bilingue en devenir ». (Castellotti, 2001, P.76)

Le recours à la langue maternelle en classe de langue a également des qualités psychosociales en milieu hétérolingue car les apprenants peuvent plus facilement s'identifier à leur nouvelle langue et construire une compétence plurilingue et pluriculturelle. Enfin, la valorisation de la langue maternelle permet de réduire l'écart entre l'apprenant et l'enseignant.

L'apprentissage de la langue étrangère ne peut être conçu, du point de vue de l'apprenant, qu'en relation avec la langue maternelle, qui constitue un modèle sur lequel conceptualiser le nouvel apprentissage. L'utilisation de la langue maternelle est un tremplin vers l'acquisition d'une langue étrangère, en revanche, l'enseignant a, à sa disposition, des stratégies pour y limiter le recours. Il s'agit de réfléchir à l'apport éventuel des recours à cette langue, en invoquant des critères d'apprentissage et de donner quelques éléments de réponse à la question que soulève actuellement la didactique des langues sur les possibilités d'introduire une alternance raisonnée dans la classe de FLE.

L'interaction langue première et langue étrangère, en classe de FLE, a fait l'objet de nombreuses études (Mondada, 2001 ; Roulet, Filetaz et Grobet, 2001) qui ont examiné son rôle par rapport aux conditions et aux processus considérés comme importants dans le développement d'une langue étrangère, mais peu d'entre elles ont porté spécifiquement sur le rôle de l'interaction comme moyen de favoriser l'enseignement-apprentissage d'une compétence de communication interculturelle en FLE.

Pourtant, la non-reconnaissance de la langue maternelle en classe de FLE constitue une source de difficultés pour beaucoup d'apprenants algériens qui apprennent cette langue. C'est pourquoi, notre recherche aura comme objet d'étudier l'interaction langue-culture source et langue-culture cible et son rôle dans le développement d'une compétence de communication interculturelle (Nous nous sommes inspirée de deux thèses, celle d'Eddy Roulet (1980) et celle de Jean-Louis Cordonnier (1995) où il avance que le recours à la langue maternelle constitue une pratique interculturelle par excellence, en nous interrogeant :

- Le plurilinguisme mène-t-il vraiment à l'interculturel ?
- Est-ce que le contact des langues favorise l'ouverture sur les cultures et leur rencontre ?

Nous supposons que:

Introduction Générale

- Adopter des projets interdisciplinaires et collaboratifs, en adaptant une méthode non-conventionnelle comme la suggestopédie au contexte algérien, et où l'on recourt à la langue maternelle, pourrait avoir une influence sur la prise en compte de sa propre culture et de la culture de l'autre. Autrement dit, la valorisation de la langue source constituerait un facteur d'intégration socio-culturelle, d'équilibre psychologique, et de sécurisation.
- C'est à travers cette langue (source ou maternelle) que l'apprenant va non seulement apprendre à communiquer mais aussi à affirmer son identité.

Notre objectif, dans cette étude, est d'amener l'apprenant à une situation de "bilinguisme additif " qui permet le développement harmonieux et complémentaire des langues en présence.

Compte tenu des constatations soulevées, notre recherche a aussi pour comme objectif d'étudier le rôle de l'interaction langue maternelle et langue étrangère dans le développement d'une compétence de communication interculturelle susceptible d'attirer l'attention des apprenants sur la prise en conscience de leur propre culture et de la culture de l'autre. Il est à signaler, aussi, que cette étude constitue un prolongement de l'analyse des imaginaires des enseignants au secondaire, lors du mémoire de magistère (Formation continue des enseignants de FLE en France et son apport au développement d'une compétence de communication interculturelle.)

Une approche méthodologique mixte a été retenue, utilisant deux modes de collecte de données:

- 1- Une exploration du terrain, à travers deux questionnaires, le premier sera destiné à des étudiants de 3^{ème} année licence, dans le département de français, à l'université de M'Sila : nous examinerons, en premier lieu, les représentations de la langue culture cible chez ces étudiants. Nous explorerons, ensuite, les imaginaires socioculturels, à travers les images qu'ils ont de l'identité et de l'altérité. Troisièmement, nous axerons notre analyse sur les représentations des enseignants de FLE dans le même département, à travers le deuxième questionnaire.
- 2- Pour assurer la crédibilité dans notre recherche, nous utiliserons la triangulation des données, c'est-à-dire, nous jumèlerons l'enquête par questionnaire aux transpositions didactiques (pratiques de classe) où nous utiliserons comme méthode de collecte des données, l'observation, qui se déclinera sous deux formes : une participation observante qui consiste en une observation menée par l'enseignante-

Introduction Générale

chercheure au sein de sa propre pratique d'enseignement, avec une grille préétablie et une observation électronique qui consiste à filmer la pratique de classe par une personne tierce. Cette observation sera accompagnée d'un entretien d'auto-confrontation, au cours duquel nous allons visionner l'enregistrement avec notre directeur de recherche et essayer de commenter et d'interpréter les comportements et les représentations des étudiants. Il est à signaler que dans cette partie de l'expérimentation, nous appliquerons des approches comparatives axées sur les universaux-singuliers, en créant des situations de communication à contenu culturel. Nous essayerons de mettre en pratique ces situations, selon les démarches de la suggestopédie (que nous avons adapté à nos étudiants) mise au point par le psychiatre Bulgare Lozanov (1978) ;Lozanov et Gateva (1988), et cela à travers deux projets :

- a- Ecriture collaborative de magazines. (Projet interdisciplinaire)
- b- Réécriture collective de contes, de culture algérienne, en s'inspirant des contes occidentaux déjà étudiés.

Notre travail sera réparti en chapitres. Les quatre premiers chapitres nous permettront de présenter le cadre théorique de référence sur lequel s'appuiera cette étude ainsi que les concepts opératoires sous-jacents à la problématique de notre recherche. Le premier chapitre, intitulé "De nouveaux besoins, de nouvelles attentes : rénover l'université" est réparti en deux parties : premièrement, nous confronterons les différentes méthodes d'enseignement, en classe de FLE: l'intitulé "à la recherche d'une méthode", nous amènera, dans un premier temps à explorer l'évolution des méthodologies au fil du temps, pour aboutir aux méthodes non-conventionnelles, surtout la suggestopédie que nous allons adapter à nos groupes dans la partie pratique.

Pour plus de clarté, nous présenterons, dans la deuxième partie de ce chapitre le lieu où nous allons effectuer notre recherche : l'université, et pour ce faire, il sera nécessaire d'exposer la finalité de celle-ci, ses missions, ses rôles et ses fonctions, et l'université au service de la culture. Dans ce même chapitre, nous situerons notre travail par rapport aux différentes innovations pédagogiques, en contexte algérien.

Dans le deuxième chapitre, nous avons jugé indispensable d'entamer une approche plurielle des langues et des cultures, en abordant la notion du bilinguisme, ce qui se passe dans le cerveau d'un bilingue, en explorant l'effet du bilinguisme sur les fonctions cognitives, en posant comme question fondamentale : est-il vrai que le bilinguisme muscle

Introduction Générale

le cerveau ? Pour répondre à cette question, nous nous sommes inspirée d'études effectuées par des chercheurs canadiens : des psychologues, des linguistes et des spécialistes de l'imagerie cérébrale (Pheadra Royle, Ellen Bialystok, Ana Inès Ansaldo...). Par la suite, nous nous pencherons sur les concepts centraux pour nos analyses ultérieures, à savoir :

Les quatre types d'approche plurielle: la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'éveil aux langues et l'approche interculturelle. (Selon Candelier 2008)

Cette première partie de ce chapitre ne sera qu'une introduction à la langue-culture dans l'enseignement- apprentissage du FLE (troisième chapitre). Il sera, d'abord, nécessaire de creuser la notion de culture, en mettant l'accent sur sa définition, ses composantes-clés, en évoquant l'analyse de Hall (1984) et celle de Hofstede (1980) et les composantes de la culture à enseigner : culture cultivée et culture anthropologique. Dans ce même chapitre nous tenterons d'évoquer le rôle de la langue-culture maternelle dans l'enseignement-apprentissage de la langue- culture cible, pour montrer que le recours à la langue première constitue une pratique interculturelle, par excellence (Jean –Louis cordonnier, 1995).

Une deuxième partie de ce même chapitre sera réservé à l'interculturel en didactique du FLE : nous ferons, dans un premier temps, un survol de la compétence de communication interculturelle, ses définitions, ses composantes, selon les modèles de Lussier (2003, 2007), le modèle de Porcher (1995), le modèle de Byram (2002), le modèle de Bennet (1995) et le modèle de Puren (2013). Dans un deuxième temps, nous approcherons l'interculturel par les représentations et ce, en définissant la notion de représentation et ses différentes fonctions, pour montrer que les représentation qu'on se fait de l'autre naissent de la nécessité éprouvée par l'être humain de connaître le monde qui l'entoure, de le maîtriser et de gérer les problèmes posés par ses relations avec son environnement physique et social. Par la suite, nous parlerons des obstacles liés à l'étude des représentations à savoir, les implicites les stéréotypes, les préjugés et l'ethnocentrisme.

Quant au quatrième chapitre, notre intérêt sera focalisé sur la pédagogie interculturelle où nous évoquerons ses grands principes, une approche inscrite dans le CECRL : la perspective actionnelle (2001), une pédagogie qui repose sur la confiance, la générosité, l'hospitalité et l'autorité. Ensuite, nous parlerons de la dimension interculturelle et la formation initiale, continue et l'auto-formation des enseignants, afin de tenter de dissiper un certain nombre de malentendus quant aux objectifs de chaque dispositif. Nous

Introduction Générale

terminerons ce chapitre par une proposition de pistes pédagogiques, nous exposerons et justifierons notre positionnement parmi ces approches réflexives.

Le cinquième chapitre, quant à lui, sera consacré à l'analyse des imaginaires socioculturels des étudiants et des enseignants. Nous entamerons ce chapitre par la méthodologie suivie : le lieu de l'expérimentation, la méthode choisie dans cette recherche, le cadre conceptuel de la recherche, la présentation des trois échantillons, l'élaboration des trois outils de recherche....

Nous passerons ensuite à l'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation : premièrement, l'analyse des imaginaires des étudiants de 3^{ème} année licence, au département de français, à l'université de Msila, de la France, des français (l'analyse et l'interprétation du contenu des représentations se feront par le biais du test associatif, précisément l'association libre. Cette technique permet d'examiner les réponses spontanées des apprenants par rapport à leurs représentations. L'analyse principale et l'interprétation des résultats seront consacrées à l'étude contrastive (de l'identité et de l'altérité). Deuxièmement, l'analyse des imaginaires des enseignants de FLE, dans le même département. Leurs représentations viendront compléter la première analyse et seront consacrées à leur réponses au questionnaire N°2, à leurs pratiques de classe concernant l'enseignement de la culture, mais aussi à leur formation et sensibilisation à l'interculturel.

Le sixième chapitre sera réservé aux transpositions didactiques : la compétence de communication interculturelle en didactique du FLE : les universaux-singuliers. Il s'agit d'une mise en œuvre de ces universaux- singuliers (réécriture de contes) et aussi de projets interdisciplinaires (conception de magazines), pour didactiser l'interculturel.

En fin, une conclusion générale couronnera notre recherche : elle résumera les principaux résultats obtenus, les principales conclusions que nous en avons tirées, et proposera quelques pistes de recherche sur notre sujet d'étude.

Chapitre I

**De nouveaux besoins, de nouvelles
attentes : rénover l'université**

Introduction

L'université ne peut se contenter d'être un centre de diffusion de connaissances acquises; elle se veut un milieu stimulant pour une approche scientifique et culturelle. Cette approche est nécessaire à la formation des étudiants, notamment ceux de master et de doctorat, et contribue à la formation continue des professeurs.

L'université assume sa tâche d'enseignement, de recherche et de formation. Etant bien entendu que c'est l'homme de demain qu'il s'agit de former, il est nécessaire d'axer cet enseignement-apprentissage sur le grand courant du progrès politique et social. La finalité de l'enseignement-apprentissage n'est-elle pas de le mettre en valeur au service du bien-être, de la culture et de la dignité? Nous voulons pour cet apprenant un maximum d'humanité. Il s'agit, donc, de le préparer aux activités sociales qu'il devra exercer et de lui donner le sens social par l'exercice de la vie en commun et du travail collectif; mais aussi de le former, par ces mêmes moyens, à la liberté, et de le préparer à affirmer sa personnalité.

La promotion humaine que l'enseignement supérieur vise, ne se limite pas à l'acquisition de sa propre culture et la maîtrise de techniques, c'est bien l'espèce humaine tout entière qu'il s'agit de transformer et non, selon l'idée aristocratique de la renaissance, une élite qu'il faut extraire, ou tel ou tel individu hors pair que l'on veut pousser à son épanouissement. Ce ne sont, donc, pas des individus particuliers qui doivent s'élever à ces hauteurs, mais l'espèce humaine, elle-même. Le service d'une promotion humaine totale, accueillante aux valeurs spirituelle, implique le développement et la confrontation de toutes les disciplines auxquelles se consacre l'activité universitaire. Elle reconnaît le droit de chaque discipline de se développer dans la liberté propre à la recherche, selon ses principes et ses méthodes particuliers (Rodrigues-Dias, 1995). Elle ne pense pas cependant que cette nécessaire autonomie des disciplines implique leur simple juxtaposition au sein de l'université. Elle estime, au contraire, qu'il est de la vocation de l'université de promouvoir une collaboration interdisciplinaire au service de l'homme et de son unité.

I- A la recherche d'une méthode à l'université...

Tout acte pédagogique implique la personne dans sa globalité et non seulement son intellect. Il est intellectuellement tentant de prendre ce qui semble le meilleur de chaque approche et d'en faire un assemblage plus ou moins disparate, développant ainsi une sorte de patchwork pédagogique.

En effet, Les objectifs d'enseignement peuvent être centrés sur la transmission de règles grammaticales et d'unités lexicales. Ils peuvent avoir des fondements autres et reposer sur le développement des aptitudes de communication des apprenants, en particulier l'élargissement et l'approfondissement de leurs réceptivités ou de leurs capacités d'expression.

I-1- Quelques pédagogies qui ont marqué l'enseignement-apprentissage du FLE

Tout enseignement-apprentissage se fait dans la société et pour la société, mais bien sûr sans que l'apprenant ne perde sa valeur car la conscience est impensable autrement que dans l'échange de conscience à conscience.

Nous ne voyons pas autre but à l'enseignement-apprentissage que la libération et l'épanouissement de l'apprenant complet et sain. Eduquer c'est émanciper. L'être humain, armé contre les nécessités matérielles, délivré des contraintes sociales ne verra plus de limites à la productivité. Libéré des dogmes, il verra ouvert l'infini de la pensée.

Quel est le but de tout enseignant ?

N'est-il pas d'aider son apprenant à être homme ? Au vrai et au complet, dégager de lui tout ce qui est dans la nature humaine ? Former des caractères, mettre l'apprenant au service volontaire de la collectivité ? N'est-il pas de lui apprendre à acquérir le sens de la collaboration et du service de la communauté ?

Donc, c'est à l'enseignant de délivrer cet esprit fécond qui veut sortir et essayer de faire éclore, dès le jeune âge, les vocations.

I-1-1- Conception humaniste de l'enseignement-apprentissage du FLE

Selon Rousseau, la société actuelle est mauvaise, immorale, elle est le résultat de l'application des facultés intellectuelles à la satisfaction de l'égoïsme et des instincts bas. Le citoyen que la société encadre et modèle est un homme mutilé et dénaturé, il a perdu la liberté originelle qui est son caractère humain spécifique. Il s'agit, selon lui, de former un homme arraché aux artifices de la société et ainsi il retrouvera sa condition naturelle. Le principe fondamental de Rousseau qu'aucun homme n'a une autorité naturelle sur son

semblable, c'est-à-dire, le principe fondamental de liberté se rattache étroitement au principe que tout est naturel est bon. Rousseau affirme que tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses et qu'il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain. C'est cette bonté naturelle qu'il s'agit de préserver, cette indépendance des hommes les uns des autres, à l'origine, qu'il s'agit de maintenir.³

En didactique des langues, il importe de souligner que dans un contrat, les deux parties sont tenues à des obligations mutuelles et c'est uniquement dans cet esprit que la pédagogie du contrat exclut l'enseignement centré sur le maître. En effet, l'introduction de cette pédagogie signifie que les objectifs de l'éducation sont négociables, mais ces contrats ne sont pas égaux en termes dans la relation enseignant-enseigné.⁴

Cette pédagogie du contrat est proche de la pédagogie du projet dans la mesure où elle initie une forme d'apprentissage individualisé et indépendant. Donc, le contrat est d'abord négocié avec l'enseignant au départ sous forme de projet et qui prend la forme, après accord, de contrat qui peut être négocié à la demande d'une des deux parties.

Comme Rousseau, Kant est parti de l'idée de la liberté naturelle, individuelle, absolue. Il s'est proposé le problème suivant : Comment la culture doit-elle se poursuivre pour développer les dispositions de l'humanité en tant qu'espèce morale, dans le sens de sa destination, de telle sorte que l'humanité ne soit plus en opposition avec l'humanité, comme espèce naturelle. Kant (1830) croit à la bonté de la nature, « *il n'y a pas chez l'homme de disposition au mal. Le mal vient de ce que la nature n'est pas réglée. Il n'y a dans l'homme que les germes du bien* ». Il précise sa pensée ailleurs (102) :

« L'homme est-il de nature moralement bon ou mauvais ? Ni l'un ni l'autre car il n'est pas de nature un être moral, il le devient seulement lorsque sa raison s'élève aux idées de devoir et de loi ». Selon Kant, l'individu est indéfiniment perfectible et susceptible d'atteindre la perfection « peut-être que l'éducation ira en s'améliorant continuellement, et que chaque génération fera un pas en avant vers la perfection de l'humanité car c'est l'éducation qui recèle le grand secret de la perfection humaine. » (Kant, 1830, (Traduction d'Alexis Philonenko), p.16.)

³Bien que Rousseau défende avec toutes ses forces le principe de liberté, nous sommes étonnés de le voir maintenir une éducation très différente pour les filles et pour les garçons. La femme est faite pour plaire à l'homme et pour le servir. On cultive en elle le sentiment de sa dépendance et les dispositions à l'obéissance. On développe ses aptitudes à la tendresse et au charme on l'éduque, surtout, pour ses fonctions ménagères et maternelles rien plus.

⁴L'apprenant ne choisit pas plus son contrat qu'il ne choisit, son maître ou son établissement et ne possède pas des clés dont dispose son maître pour entrer dans la négociation de l'objet du contrat, c'est le maître qui reste le maître de leurs définitions, et les contrats pédagogiques, par leur technicité et leur apparente scientificité échappent en grande partie même aux parents les plus savants.

Les idées essentielles qui tiennent de près aux théories générales du grand philosophe sont seules à retenir, elles nous montrent une conception rigoureusement morale de l'éducation, commandée par un point de vue universel sur l'homme, par l'idée de la perfection humaine, reconnue dans le règlement absolu de toute l'activité par la raison, c'est-à-dire selon les impératifs de la conscience. C'est d'après l'idée de l'humanité que Kant entend éduquer.

I-1-2- Conception sociologique de l'enseignement-apprentissage du FLE

L'éducation est une socialisation de la jeune génération. Ce sont les exigences de la société qui sont les plus impérieuses. L'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit ; et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure. Durkheim s'élève contre l'idée que la nature humaine serait la même à travers tous les temps, et par la suite, contre le postulat des humanistes purs, que les vérités fondamentales concernant l'homme auraient trouvé leur expression définitive dans l'antiquité gréco-romaine. L'apprenant que l'éducation doit réaliser en nous, n'est pas l'individu que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit, c'est un individu qui vit en société. (Durkheim, 1938)

Seulement, Durkheim reconnaît que, justement, les exigences du monde moderne, dans nos sociétés, s'accordent assez bien avec l'idéal humaniste. L'éducation est obligée, à partir d'un certain âge, de tenir compte de la profession à laquelle appartiendra l'apprenant et qui réclame de lui des aptitudes particulières et des connaissances spéciales, l'imprégnation de certaines idées, de certains usages, de certaines manières de voir les choses.

Quant à Dewey, avec sa devise "apprendre en faisant soi-même son expérience", il oppose les méthodes actives aux méthodes autoritaires de l'école traditionnelle. Il s'arrête à l'école où se trouve réalisée, plus particulièrement que partout ailleurs, l'utilisation du milieu total où vit l'enfant en vue de donner au travail un intérêt et une portée. (Rozier, 2010). Ce pédagogue fait remarquer que le rôle des apprenants dans le fonctionnement de l'école et l'entretien des installations, tout en rendant l'enseignement actif par le travail, permet d'obtenir de considérables économies, aussitôt qu'une chose est défectueuse, ces élèves qui travaillent dans l'atelier dont relève la réparation, l'exécutent sous la direction de leur maître. Naturellement, les jeunes élèves s'occupent d'abord d'activités toutes simples (tisser sur un petit métier à main, fabriquer des plats ou des assiettes avec de l'argile, confectionner des paniers avec du rotin (Tige de rotang qu'on emploie pour faire

des cannes, des sièges, etc.), coudre un sac ou un tablier, ...etc.). Puis, ils assistent les plus grands comme aides ou observateurs avant de devenir de vrais travailleurs. On invite, donc, les élèves à une activité personnelle et profonde, appliquée directement à des réalités vitales.

Dewey mettait les enfants sur un problème : celui des moyens par lesquels ils réaliseront leur désir. Le projet entraîne un travail d'élaboration suivant un plan, une étude des conditions, une anticipation intellectuelle des conséquences. C'est ainsi que le désir se convertit en projet et le projet en plan d'action. Effectivement, les élèves de Dewey étaient occupés à construire une cabane et s'instruisant par la résolution de tous les problèmes auxquels ils se heurtaient pour réaliser leur projet. (Rozier, 2010)

Mais, il est fort éloigné de les laisser absolument libres de le choisir, de passer ensuite à n'importe quel autre, et de travailler en somme selon leur fantaisie. Cette pédagogie, libérale et active, est en effet très systématique. Dewey voyait dans l'improvisation et l'enseignement occasionnel un grand danger pour les écoles nouvelles (qu'il appelle progressives). Il disait que l'improvisation qui sait tirer parti des occasions, empêche l'enseignement, chez qui le donne et chez qui le reçoit, d'être stéréotypé et inerte. Mais, il est impossible de fonder un programme d'étude sur des occasions ! Aussi, le maître ne s'interdit pas d'intervenir dans le choix et de le suggérer, puisqu'il importe que le projet choisi puisse servir à ses fins et à ses développements ultérieurs : il suffit de se rendre d'abord intelligemment attentif aux besoins, aux expériences, passés de ceux qu'il faut instruire. De même, l'élaboration du projet doit être menée par une activité réfléchie qui implique, méthodiquement, la sélection des moyens (analyse) choisis dans la variété des conditions présentes, et un arrangement de ces moyens (synthèse) afin d'atteindre le but poursuivi.

Dewey plaide pour une pédagogie où le maître analyse les visées et les objectifs des élèves à l'égard de leurs occupations dans cette structure sociale, les élèves y définissent un plan de travail en fonction de ces intérêts éducatifs. Le rôle du maître se limite à guider et à orienter ce plan de travail vers les visées éducatives. A partir de ce plan, il appartient au maître de rassembler et de déterminer les contenus scolaires qui correspondent à leur plan de travail et chaque élève va alors étudier les propositions de contenus sous forme expérimentale, pour en communiquer les résultats au maître qui les aidera à résoudre les difficultés. Puis, au fil du temps, l'expérience de l'élève et du maître se transforme en savoir coordonné et conforme aux visées éducatives. Cette pédagogie active de Dewey continue toujours à inspirer les recherches en pédagogie.

De 1920 à 1925, Freinet entame donc à la fois sa carrière d'instituteur et sa carrière de militant pédagogique et politique. Dans sa classe de Bar-sur-Loup, il expérimente et affine de nouvelles manières de faire classe et d'enseigner, techniques et expériences dont il fait part dans différentes revues spécialisées. Ce qui deviendra la pédagogie des Freinet est loin d'être stabilisé mais elle est belle est bien née.

Pour sa part, Freinet (1920 à 1925) utilise les activités libres pour saisir les tendances et les curiosités spontanées de l'apprenant. Il a supprimé l'estrade, il s'est mis de plein-pied avec eux, il a participé à leur jeu et a créé ainsi, d'eux à lui, une confiance inébranlable. Il pouvait alors les lancer, pour « exploiter » les intérêts qu'ils avaient manifestés, dans diverses entreprises qui exigeaient la division du travail et la coopération. Le problème était résolu par sa suppression, selon les belles formules : « n'organisez pas la discipline, organisez le travail. La perfection de la discipline naîtra de la perfection du travail ».

Cette pédagogie est conçue pour encourager l'expression libre de l'élève et pour lui donner goût au travail. L'un des objectifs à atteindre est l'autodidaxie⁵, dans le but d'aider l'élève à travailler de façon aussi autonome que possible. Freinet fait appel à plusieurs techniques, dont l'utilisation de l'édition, l'impression d'un journal et de textes libres qui occupent une place importante. Dans la pédagogie Freinet, les enfants assimilent même en agissant. C'est par l'expérience tâtonnante que les enfants apprennent. Par exemple, ils apprendront à mieux connaître les noms des plantes en étant dans la nature, ils apprendront les rudiments du calcul en comptant des sous. Freinet rejette les manuels scolaires traditionnels parce qu'ils sont le produit de l'enseignement autoritaire centré sur le maître et les remplace par des fascicules de la bibliothèque de travail esquissés en brèves ébauches par les élèves qui les enrichissent par la suite par leur lecture, par des photographies ou des coupures de presse. Et c'est ainsi que se crée dans la pédagogie une encyclopédie vivante à laquelle toute la communauté scolaire collabore. La méthode Freinet fait coopérer les élèves à leur propre éducation, en les responsabilisant et en leur accordant une certaine liberté de travail. Le pédagogue recense les visées de l'élève et oriente son activité qui prend la forme de tâtonnement expérimental avec les objets de son environnement.

⁵ Enrichissement culturel dont bénéficie un individu ou un groupe, et qui trouve son origine dans sa seule volonté.

I-2- Faut-il opter pour des méthodes non-conventionnelles ?

I-2-1- Agir par contrainte

La contrainte est le premier moyen auquel, beaucoup d'enseignants ont recours. L'élève se présente comme un sujet donné auquel il faut faire apprendre certains mécanismes, acquérir certaines connaissances, et qu'il importe de plier à certaines règles de vie. Il est bien d'autres moyens de tenir les élèves dans la crainte afin, croient-ils, de les empêcher de mal faire, de les obliger à se tenir dans l'ordre, de leur donner l'habitude d'une conduite régulière et d'obtenir d'eux l'obéissance, l'attention, l'effort. Et n'oublions pas les punitions : le piquet, les retenues, les privations de récréation et de sortie (surtout au primaire), et toute la gamme variée des penums à écrire ou à apprendre par cœur. On a recours aussi à l'humiliation : mauvaises notes, déplacement dans la classe (les enfants), réprimandes ou moqueries devant les camarades. Tout cela appartient, normalement, en partie au passé et nous semble, pour une bonne part, anachronique dans une école d'aujourd'hui. On n'a pas renoncé pourtant à faire travailler les enfants de force, à leur imposer, par divers moyens, le silence et au moins l'apparence de l'attention. Beaucoup d'enseignants, encore, se fient à des procédés éprouvés pour obtenir la discipliné ; ou bien, ils s'épuisent à en chercher de plus efficaces pour maintenir et contraindre leurs élèves.

Par la contrainte, la menace du châtimeut ou de la punition, la sévérité dans l'application des consignes, on obtiendra, au mieux et momentanément, l'ordre, le silence, l'attitude attentive, le respect des interdictions. Peut-être réussira-t-on à créer certaines habitudes. Mais, quelles solidités auront-elles ? Qu'aura-t-on fait pour le règlement de l'activité et de la conduite au cours de la vie ? En quoi aura-t-on formé le caractère ?

Même l'ordre apparent que, par contrainte, on peut imposer à la classe, n'est souvent qu'un ordre factice cachant un véritable désordre profond. Le silence et l'obéissance passive érigés en règle constante, empêchent les élèves de révéler leur nature. Ils renforcent l'uniformité artificielle des apprenants dans la classe. Ils donnent plus de valeur au paraître qu'à l'être. Ils accordent le primat aux apparences de l'attention, au décorum et à l'obéissance. (Gumbel, 2010)

Il y a plus. Cette éducation par la contrainte, loin de former des caractères, comme nous avons l'illusion de le faire, les pervertit plus d'une fois en suscitant comme défense des attitudes déplorables et dangereuses. Nous pouvons affirmer que la ruse, le mensonge, l'hypocrisie n'ont souvent pas d'autres causes ; et tout cas que si ces dispositions existent, on ne peut, de la sorte, que les renforcer et les hypertrophier. Si le caractère est d'emblée

plus ferme et plus droit, c'est la révolte, ouverte ou sourde, que l'on provoque. La contrainte peut briser la volonté en dévirilisant l'individu ; elle peut le plier comme un ressort toujours prêt à se redresser, ou la forcer à s'engager dans des voies tortueuses, mais elle peut aussi la braquer en retour immédiat contre celui qui veut forcer, et transformer la classe en champ clos.

La discipline autoritaire et coercitive a d'ailleurs souvent des conséquences encore plus graves, sur lesquelles médecins et psychologues attirent aujourd'hui de plus en plus notre attention. En imposant-ou en s'efforçant d'imposer- aux enfants ce véritable dressage qui fait d'eux des « écoliers », en exigeant d'eux des attitudes, un silence, une immobilité, un effort prolongé, on va contre les dispositions de leurs nature, on excède leurs possibilités.

La peur paralyse, affole ; elle peut affecter profondément toute la personnalité, la brutalité des châtiments, la sévérité implacable des punitions, ou même simplement des réprimandes, peuvent heurter, meurtrir, déséquilibrer la sensibilité et toute la vie psychique.

N'habitons pas nos apprenants à plier, à se soumettre, à obéir à des ordres et des consignes. Nous voulons qu'ils sentent constamment autour d'eux les limites de leurs actions. Ils subiront ainsi la contrainte naturelle, saine salubre, de la nécessité. Jamais celle d'une volonté autoritaire et hostile. L'éducation, par "la liberté bien réglée", est quand-même une éducation dirigée. (Gumbel, 2010). Si l'enfant croit toujours être le maître, en fait c'est le précepteur qui le mène. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté, on captive ainsi la volonté même.

I-2-2- L'enseignement par les stimulants: L'émulation, les récompenses, les louanges

Il faut arriver aux jésuites⁶ pour voir ces procédés d'éducation développés en système, selon une véritable doctrine. Après eux, rien ne pouvait plus être inventé dans ce sens, et il suffit de décrire leurs pratiques pour épuiser le sujet. Ils ont inventé les croix, les rubans, les insignes, les tableaux d'honneur, les félicitations publiques, l'affichage des travaux primés, la production des élèves brillants, dans des réunions publiques où parents et amis viennent les applaudir, l'attribution de prix, soit pendant l'année pour un travail réussi, soit en fin d'année, au cours de la grande solennité de la distribution des prix. Les noms des lauréats devaient alors être proclamés publiquement, dans le plus grand appareil

⁶-Membres de la compagnie de Jésus(Jésuites), société de clercs réguliers fondée à Paris par Ignace de Loyla (1539). Cette compagnie adopta très vite le ministère de l'enseignement, rendu indispensable par les nécessités de la réforme catholique. En fait, son activité est multiforme, et depuis sa fondation, elle est au premier rang de l'activité de l'Eglise romaine.

possible. Chaque titulaire d'un prix était appelé par le héraut⁷ et salué d'une ronflante formule en latin ; et le prix lui était remis, sous les applaudissements et la musique d'une fanfare⁸. L'honneur suprême, réservé aux sujets, tout à fait brillants, était d'être admis dans le petit groupe qui formait l'académie de la classe. On stimulait en outre l'application et le zèle par l'émulation constante ; en faisant délibérément vivre la classe et tout le collège sur un véritable pied de guerre. Par le moyen des exercices de concertation, la compétition était partout et de tous les instants. On la maintenait acharnée. Du même coup, d'ailleurs, on ancrerait, par jeu, dans l'esprit des enfants, la nomenclature et le mécanisme de l'armée et des magistratures romaines.

I-2-2-1- Valeur éducative restreinte de l'émulation

L'aspiration à la récompense, aux honneurs, à la victoire, provoque l'effort et le soutien. Elle entraîne une espèce de chaleur et de fièvre qui surexcite l'énergie et pousse l'individu à se surpasser. Le but à atteindre pour vaincre le concurrent se présente avec une sorte de puissance hypnotique. Qu'il s'agisse de se retenir ou au contraire d'agir, le pouvoir de l'individu sur lui-même se trouve ainsi grandement aidé.

Mais, on discute fort la valeur éducative réelle et profonde de l'émulation et des récompenses. Certains, sans doute atténuent l'esprit de lutte et la satisfaction vaniteuse qu'elles comportent.

En fait, sous sa forme la plus simple et la plus courante, l'esprit d'émulation se résout dans le sens de la concurrence et la volonté de pré-éminence : gout de la lutte et désir de l'importer sur autrui, de ramener à soi l'attention et la louange du maître et même simplement de se manifester comme le meilleur. Car l'émulation (Canard, 2014) est une expression directe de l'égoïsme et comme telle, répond à une tendance profonde de la mentalité enfantine, qui ne fera d'ailleurs que se transformer en individualisme, affirment les psychologues. Et on hésite à cultiver, en l'utilisant, cette tendance dont les fruits moraux ne peuvent guère être que la vanité et la rivalité, l'envie et la jalousie. Même le souci d'adapter l'enfant à la vie sociale, où règnent justement les hiérarchies, les rivalités, les concurrences, ne peut justifier une pareille pédagogie, car il importe plutôt de lui donner le sens social véritable, celui de la coopération, de l'entraide, de la charité et de lui faire distinguer le jugement d'après les réussites et l'efficacité.

⁷-Officier public dont la fonction était de signifier les déclarations de guerre, de porter les messages, d'ordonner les cérémonies.

⁸-Concert de trompettes, de clairons, etc (musique militaire à base d'instruments de cuivre).

I-2-3- La discipline constructive de la personnalité

Remplacer la contrainte physique, les punitions par l'appât des récompenses qui flattent la vanité, ou par l'excitation de la concurrence, est un progrès considérable, à la fois humanitaire et pédagogique.

Mener les apprenants où l'on croit devoir les mener, par les efforts de l'ambiance, par l'attrait des exemples, par les rythmes imposés à la vie, par les rites et les attitudes habituelles, par l'influence personnelle que l'on peut avoir, paraît encore plus souhaitable et d'une efficacité éducative bien plus sûre. Cependant, on a de plus en plus scrupule à employer même des moyens indirects de cet ordre ; et l'on s'efforce d'obtenir une action plus franche et plus profonde, de susciter la personnalité du dedans, plutôt que de modeler l'individu du dehors. On est ainsi amené à pratiquer une discipline formative, et même, dans certains de l'activité scolaire, le « self gouvernement », c'est-à-dire l'auto-discipline et l'auto-éducation. On finit par comprendre que ce n'est point tant pour faire la classe qu'on a besoin de créer et d'entretenir la discipline, mais que celle-ci doit être plutôt suscitée par le milieu scolaire lui-même, en vue de l'ordre interne et de l'organisation de la personne, fin dernière de toute éducation.

I-2-4- La discipline dans l'école Montessori

Le principe éducatif essentiel de cette doctoresse italienne, Montessori, c'est de remplacer le maître qui blâme et qui prêche par une organisation convenable du travail et de la liberté de l'enfant, un travail qui leur plaît, qui les passionne même, parce qu'il correspond exactement à leurs goûts.

Dans une classe de plusieurs petits, on voit l'un pris par un exercice sensoriel, un autre travaillant à un exercice de rédaction, un autre encore manipulant des lettres, ici on dessine, là on fixe des étoffes sur de petits cadres de bois ou bien on les en retire, ailleurs on époussete. La maîtresse (ou le maître) circule tranquillement et va à chaque enfant, qu'il l'appelle. Parfois, des heures passent sans un seul mot. Les visiteurs sont régulièrement étonnés de voir une pareille discipline dans une telle liberté. Mais, il faut savoir qu'elle est obtenue selon une méthode bien étudiée, mise au point avec un sens psychologique remarquable. Montessori considère (D'esclaibes, 2016) que l'agitation désordonnée des enfants tient à leur maladresse. Ils voudraient faire quelque chose, ils tendent à l'action ordonnée et efficace, mais ils ne sont pas assez maîtres de leurs muscles et de leurs nerfs. Ils s'agitent et s'énervent, ils deviennent turbulents et inattentifs. C'est donc cette maîtrise d'eux-mêmes qu'il faut leur donner, afin qu'ils puissent réaliser avec

satisfaction ce qu'ils proposent ou ce qu'on leur propose. Pour cela, on leur apprend à se lever, à s'asseoir, à marcher sur la pointe des pieds, ou en suivant une ligne tracée sur le sol, à prendre, porter, poser des objets divers. Surtout, on exerce les différents degrés de l'immobilité jusqu'au silence complet. Les leçons de "silence" (Ekert, 2017) sont peut-être la plus grande originalité de Montessori. Elles soulignent muettement son principe éducatif. L'immobilité absolue, l'attention tendue pour percevoir le son de son nom chuchoté à une certaine distance, puis les mouvements exécutés en ordre et avec soin, afin de ne heurter ni une table ni une chaise, et de telle sorte que les pieds touchent à peine le sol, tout cela représente une préparation efficace à la mise en ordre de la personnalité entière, de toutes les forces physiques et psychiques. Pour les enfants, ce n'est qu'un jeu, mais quand ils ont été préparés de la sorte, et encore par quelques autres exercices qui leur apprennent à se retenir⁹, ou au contraire à se risquer dans des actes qu'ils peuvent réussir, alors, ils deviennent capables de travailler d'eux-mêmes, en s'absorbant dans ce qu'ils font, au point de pas être dérangés par ce qui passe autour d'eux, ou de retourner vivement à leur occupations si on les a interrompus. Ils deviennent, à la fois, actifs et obéissants, car ils sont heureux et fiers de pouvoir réussir ce qu'on leur demande.

La classe se passe dans une atmosphère de joie et de confiance. Et ces dispositions actives, éveillées au plus profond des âmes, mènent tout droit à la moralité, bien plus sûrement que les commandements et les sermons.¹⁰

I-2-5- La psychopédagogie de l'intérêt

L'idée, en vérité assez simpliste, des méthodes attrayantes, (Faye, 2015) met au moins en lumière la nécessité d'intéresser, de capter l'attention. Il ne peut y avoir de véritable enseignement, de véritable éducation intellectuelle si cette condition n'est pas réalisée. Les livres les plus clairs, disposant les matières de la manière la plus intelligente, étudiant aux mieux la progression, et les exposés les plus nets, et les mieux ordonnés, perdront toute leur valeur si l'enfant ne les lit ou ne les écoute que distraitemment ou par contrainte. On a compris l'erreur qui consistait à faire du choix des sujets d'étude une affaire absolument indépendante de l'intérêt, et par conséquent des besoins et des fonctions de l'enfant, et à réduire l'éducation à n'être que la confection d'artifices plus ou moins

⁹ Voir par exemple le jeu des zéros : l'enfant est invité, à donner 0 (zéro) baisers, à venir 0 fois, etc. il y a contradiction entre l'action énoncée qui tend à se faire et son annulation. L'enfant est obligé de se retenir.

¹⁰ La seule sanction est l'isolement de l'enfant, réfractaire à une petite table à part, comme s'il était malade. Très vite, il veut revenir avec les autres et rejouer le jeu.

extérieurs et superficiels destinés à retenir l'attention, car l'enfant est un être humain, un homme en devenir. Le sens même de son développement l'amène à nous, il s'agit seulement de bien déterminer ce sens. Et d'autre part, l'enfant a toujours quelque intérêt qu'il nous faut découvrir. Le moi n'est jamais dans un pareil état d'équilibre et d'indifférence. Il est toujours en train de faire quelque chose, en état de tension, en marche, dans une direction donnée. Et non seulement nous devons greffer notre enseignement sur ces intérêts réels de l'enfant, mais nous ne pouvons le fonder solidement sur rien d'autre.

C'est sans doute Herbart¹¹ qui le premier, systématiquement, s'est appliqué à l'étude psychologique de l'intérêt comme fondement de la pédagogie. Ses théories, qui ont eu tant de succès dans les pays germaniques et anglo-saxons, sont aujourd'hui délaissées. La psychologie de Herbart se rattache à l'associationnisme¹² et le soin méticuleux, bien germanique, de l'analyse formelle, l'amène à un intellectualisme atomiste poussé à l'extrême, qui nous paraît absolument artificiel. Toute la vie de l'esprit n'est pour lui, que jeu de représentations qui s'associent ou s'excluent, et les sentiments et la volonté ne sont que les produits des relations entre les idées. Ainsi, le but suprême de l'éducation étant de former des volontés libres, le moyen ne peut être que de développer la multiplicité des intérêts, afin que telle ou telle direction particulière ne s'impose pas irrésistiblement à l'individu. Selon lui, la pédagogie doit donc s'efforcer constamment, de chercher les points sensibles de l'esprit, continuellement tenir compte de ce qui a été appris, de ce qui a été vécu, et ordonner la matière en conséquence. Il faut toujours rattacher le nouveau au connu, faire en sorte que le nouveau trouve déjà là l'ancien qui l'attend et avec lequel il doit s'unir. Mais, Herbart, toujours analysant, joint bien d'autres prescriptions à cette condition fondamentale, la force de l'impression contribue aussi à éveiller l'intérêt : des couleurs vives, un éclat de voix, attirent mieux l'attention que des couleurs sombres ou des sons faibles. Il est vrai que la sensibilité s'émousse et qu'il faut craindre la monotonie. Mais, il faut cependant éviter les changements trop rapides, car l'esprit constamment sollicité et ébranlé, n'arrive plus à ressaisir et à retrouver son équilibre.

¹¹ Herbart : philosophe Allemand. Fut d'abord précepteur en suisse où il connut Pestalozzi. Il enseigna ensuite les mathématiques en Allemagne, mais ne cessa plus de s'occuper de pédagogie, même quand il devint professeur d'université (philosophie) à Göttingen puis dans la chaire même de Kant à Königsberg. Ses écrits sur la pédagogie sont très nombreux, mais ses idées sont bien rassemblées dans sa *pédagogie générale* (1806).

¹² Associationnisme : théorie psychologique affirmant que les idées, les représentations et les états de conscience sont liés de telle manière que l'un d'eux ramène spontanément les autres, sans qu'il y ait liaison logique comme dans les jugements ou le raisonnement. Les principaux défenseurs de cette théorie ont pensé que les opérations intellectuelles les plus élevées s'y ramènent et en ont fait ainsi l'une des lois fondamentales de la psychologie.

I-2-6- La suggestopédie : une pédagogie poétique et musicale

Le créateur de la suggestopédie, Georgi Lozanov, psychiatre, va s'orienter vers l'étude des états seconds de la conscience. Il s'intéresse alors tout particulièrement à l'hypnose, à la télépathie et aux phénomènes mentaux qui sortent de l'ordinaire et tente ainsi d'analyser le mode de fonctionnement mental des yogis¹³, des calculateurs prodiges et des êtres doués d'une mémoire au-dessus de la moyenne (hypermnésie), afin de découvrir les raisons de leurs performances particulières. Il concentre peu à peu sa recherche sur les phénomènes d'hypermnésie, étudie l'influence de l'autosuggestion et de l'hétérosuggestion sur la mémoire et développe, progressivement, ce qu'il appellera la suggestologie et, en particulier, son application pédagogique, la suggestopédie. Il trouve dans l'enseignement des langues un champ d'expérience et d'application privilégié pour vérifier les théories qu'il développe sur les capacités de la mémoire.

I-2-6-1- Les fondements de la suggestopédie

Pour mieux comprendre les fondements de la suggestopédie, nous examinerons dans quel courant psychologique elle s'inscrit et sur quels principes théoriques elle repose.

I-2-6-1-1- Une vision positive de l'homme

Lozanov oppose à la théorie freudienne, qu'il considère comme essentiellement pessimiste, une conception fondamentalement positive de l'homme. Il érige la joie en premier principe suggestopédique : « *les principes de la suggestopédie sont : la joie, l'absence de tension et une psycho-relaxation concentrative* » (Lozanov, 1978, p. 258). Cette attitude se reflète dans la thématique du manuel qui est imprégnée d'optimisme, dans l'atmosphère amicale du cours qui doit conduire à une relaxation mentale, ainsi qu'à une concentration sans tension, et dans l'attitude de l'enseignant qui, « *toujours en bonne forme* » (Lozanov et Gateva, 1988, p114), est aimable envers les apprenants.

I-2-6-1-2- L'importance de l'environnement

Lozanov estime que, d'une façon générale, la psychologie d'origine occidentale ne prend pas en considération l'environnement social. Sa propre conception de l'apprentissage repose sur les théories de Pavlov et de son précurseur Setchenov. Ce dernier insiste sur le fait que les activités de l'organisme sont déterminées par l'environnement et Pavlov met

¹³ André Van Liesbeth, grand pédagogue et personnalité marquante du monde du yoga définit le yogi comme étant celui qui s'accomplit même s'il n'a jamais pratiqué une posture, même s'il ignore jusqu'à l'existence du pranayama (instrument indispensable pour atteindre la parfaite béatitude. Il indique un ensemble très varié de techniques pour maîtriser l'énergie vitale, en utilisant comme instrument le contrôle de la respiration.

en relief l'importance de la rencontre entre stimuli extérieurs et des expériences passées lors de l'acquisition de nouveaux reflexes. l'individu ne réagit pas selon un simple modèle stimulus-réponse de type behavioriste, mais donne une réponse en fonction de ses expériences antérieures, cette réponse, pouvant, par conséquent, varier selon chacun. C'est dans cette interrelation entre environnement et individu que la suggestion joue un rôle essentiel.

Le cadre de l'apprentissage, l'atmosphère du cours, le mode de relation établi entre l'enseignant et les étudiants¹⁴, le style de communication de l'enseignant vont, donc, jouer un rôle fondamental dans la réussite du projet pédagogique ou du projet de formation. (Dufeu, 1996)

I-2-6-1-3- La prise en compte de l'inconscient

Le deuxième principe de la suggestopédie réside dans l'unité entre le conscient et le paraconscient et l'activité intégrale du cerveau. L'acte d'apprendre comporte un versant inconscient (appelé « paraconscient » par Lozanov) qui joue un rôle fondamental dans l'apprentissage. Les facteurs inconscient de l'apprentissage vont être, non seulement pris en considération mais utilisés de manière fonctionnelle afin que l'individu puisse fournir le meilleur de lui-même dans le cadre des objectifs assignés

I-2-6-1-4- L'autorité

L'autorité apparaît dans trois domaines: l'autorité de la méthode, l'autorité de la source de l'information et l'autorité de l'enseignant.

- L'autorité de la méthode

Elle repose sur sa réputation, il s'agit d'une méthode dont les fondements scientifiques sont reconnus et qui obtient des résultats authentifiés statistiquement. Le temps d'attente avant d'obtenir une place dans un cours à Sofia ainsi que la sélection des participants renforcent l'image prestigieuse de la méthode avant même que les apprenants ne pénètrent dans la salle de cours.¹⁵

- L'autorité de l'enseignant.

Qui a sa place centrale dans la méthode, est directement associée au prestige, qui suscite chez les étudiants le désir de suivre l'exemple donné. L'enseignant doit veiller à ce que son habillement ou ses attitudes soient sans excès; il commence et arrête son cours à

¹⁴Lozanov place d'ailleurs sur le même plan socialisation et développement de l'individu : en fait, la socialisation, la construction de la personnalité humaine par et pour la société commence dès les premiers jours de la vie.

¹⁵Lozanov indique que tous les membres de l'institut avec lesquels les étudiants entrent en contact doivent montrer ou suggérer la confiance dans les professeurs et dans la méthode.

l'heure; il adopte une attitude solennelle pendant la séance et maintient un ton émotionnel enthousiaste, mais sans exagération.

Selon Lozanov, les effets de l'autorité sont multiples. Elle facilite la rétention, elle augmente la réceptivité, la capacité de reproduction et la créativité, elle crée la confiance dans le bien-fondé des résultats attendus. Elle a un pouvoir suggestif direct : après avoir mis en place le dispositif adéquat, la personne est prête à accepter des idées immédiatement, sans faire réellement appel à un processus logique. (Dufeu., 1996, p.54)

I-2-6-1-5- Le rôle des arts

L'hypermnésie étant reliée à des processus inconscients, il s'agit pour Lozanov de trouver un placebo qui permette non seulement d'accéder à l'inconscient et de l'influencer mais qui puisse être accepté de tous. Lozanov pense le trouver dans les arts, en raison de leur force évocatrice, de leur action sur les sentiments, les émotions et la pensée. L'art a une place privilégiée en tant qu'instrument de suggestion : *« je vous ai déjà dit que les meilleurs moyens de suggestion sont les diverses formes d'art : la musique, le théâtre, des formes conçues et élaborées spécialement pour cette fin »* (Lozanov, 1978, p. 294.). L'art apparaît sous diverses formes dans un cours suggestopédique, en particulier par des références à la langue-culture cible (peinture, architecture, musique).

I-2-6-1-6- L'infantilisation

L'autorité de l'enseignant a pour corollaire une infantilisation de l'étudiant, présentée comme réaction universelle de respect, d'inspiration et de confiance. Les étudiants sont ainsi ramenés à un état psychique proche de celui de l'enfance, ce qui stimule leur spontanéité, leur émotivité, leur imagination et leur permet d'atteindre la psychorelaxation recherchée.

D'autres facteurs viennent renforcer ce processus d'infantilisation : les situations de jeux de rôles permettent d'adopter une personnalité proche de celle de l'enfant (Lozanov, 1978, p192). La nouvelle identité et la nouvelle biographie données aux étudiants lors du premier cours, ont pour fonction de libérer les étudiants de leur statut social, contribuant au processus d'infantilisation.

I-2-6-1-7- Le double niveau de la communication

Dans la communication, le contenu verbal du message n'est pas seul porteur de signification, interviennent aussi les stimuli non spécifiques, c'est-à-dire les mimiques, les gestes, les attitudes, le timbre, la modulation de la voix ou les intonations, qui

accompagnent la parole du locuteur, et qui constituent le second plan de la communication.

Lorsque l'enseignant s'exprime, il n'envoie pas seulement des messages conscients (le premier niveau), mais il communique également à travers ces éléments paraverbaux à un niveau paraconscient (second niveau), faisant naître des impressions suggestives qui accompagnent la réception du message. C'est en référence à ces deux niveaux de la communication que Lozanov parle de « double niveau », auquel il accorde une importance essentielle.

I-2-6-1-8- Les attentes

L'espoir des résultats exceptionnels joue un grand rôle dans le processus de suggestion. Les attentes sont donc suscitées par une information qui promet aux étudiants un succès qui va au-delà de ce qu'ils peuvent espérer normalement d'un cours. Fait donc partie du processus même de suggestion, la promesse d'un apprentissage accéléré qui stimule les capacités inexploitées de l'individu et qui permet d'acquérir rapidement un nombre d'informations dépassant de beaucoup le cadre habituel. Il n'est pas surprenant de voir la suggestopédie accompagnée d'une promotion annonçant des résultats étonnants, attente qui, en dehors de tout objectif publicitaire, fait partie intégrante du système de suggestion lui-même.

I-3- Réorganisation et gestion pédagogique en contexte universitaire algérien

Une expérience initiée au début des années 2000, par le ministère de l'enseignement supérieur algérien et qui visait à instaurer un mode de gestion par objectifs dans nos universités sans que l'on sache quel sort lui a été réservé. Les délais de mise en œuvre de cette réforme étaient fixés pour l'année 2008/2009 ! Quant à l'expérience du LMD, encore en cours, elle paraît plus instructive et plus riche en enseignements. Concoctée à la fin des années 1990 et introduite à l'université, au titre d'expériences pilotes en 2004, cette réforme a vécu l'inversion système classique/système LMD, en début de la décennie 2010. Sans trop attendre, on déclare aujourd'hui des résultats négatifs, moins rigoureux, voire même son échec. Et voilà que l'expérience du LMD n'est pas encore consommée, que l'on songe à tenter une autre expérience plus profonde et plus pertinente, qui est celle de l'autonomie et de la gouvernance des universités !

Après douze ans de mise en œuvre, on réalise que l'expérience n'est pas concluante, alors qu'on aurait pu créer un observatoire et un système d'évaluation progressive par étapes

de trois à cinq années et un processus de rectification des dysfonctionnements apparus sur la base de "rapports d'étape". On a réduit la durée des formations et augmenté le temps d'oisiveté des étudiants au nom d'un supposé effort personnel très faiblement investi, tout en gardant pratiquement les mêmes programmes, notamment pour les premiers paliers des formations, tout au mieux, ces derniers ont été répartis en unités ou matières ; on y a ajouté quelques unités d'enseignement aux dénominations innovantes, introduit une multitude de parcours en réponse aux nombreux porteurs de projets, on a mis en place de nouveaux textes réglementaires relatifs à la progression dans les cursus et à l'évaluation des connaissances, à l'accès aux masters et aux doctorats. Enfin, (Zaid, 2018) on a bloqué incidemment le système de génération de l'encadrement universitaire par les retards enregistrés dans l'inversion système classique/système LMD, le processus d'extinction des magistères et celui du rodage de la fabrique des doctorats LMD ayant été mal et faiblement consommés.

Peu de critiques négatives ou disgracieuses ont été relevées à ce sujet, l'objectif étant de prouver le bien-fondé du nouveau système dans lequel on voyait une panacée, et de le rendre attractif pour y capter un maximum d'étudiants et d'enseignants, fléchissant inexorablement sous la puissance de la rhétorique fataliste du progressisme libéral qui consiste à nous faire admettre que toute action de ce type est inéluctable et que seuls ceux qui s'adaptent à l'onde de la globalisation pouvaient survivre.

Par ailleurs, pour prononcer le verdict final de l'échec ou de la réussite du LMD (Zaid, 2018), il aurait fallu attendre de mesurer l'impact réel et l'efficacité des produits du troisième maillon du système (le doctorat) sur le marché du travail, dans le système économique et les résultats de son implication dans les champs de l'enseignement et de la recherche. Si le système LMD semble avoir échoué malgré un énorme investissement en moyens, c'est parce que les résistances ont été féroces et les ingrédients en place n'étaient pas toujours favorables.

Il aurait fallu former l'enseignant progressivement à l'exercice de l'acte pédagogique en fonction de la nouvelle donne par un appui substantiel à concevoir un cours, un TD, un TP, à le présenter aux étudiants, à maîtriser la diversité des méthodes d'enseignement, des méthodes d'évaluation, à développer l'attractivité des cours et disciplines enseignées, à approfondir l'esprit de la culture générale, à asseoir la maîtrise de leurs outils linguistiques et didactiques avec l'intégration des NTIC et moyens numériques, à améliorer leur intéressement à la pratique de la recherche ; bref, à développer des compétences en pédagogie et en recherche pour quitter le champ de l'autosuffisance et de

l'insuffisance néfastes. Une course effrénée à un savoir asséché, en l'absence d'une culture fondamentale forte, tue l'émergence de l'émancipation intellectuelle par la production d'idées à la base de la création et de l'invention. Par contre, elle favorise l'imitation, l'innovation telle qu'elle se pratique aujourd'hui n'étant qu'une amélioration de l'existant avec une forte dépendance des concepteurs et développeurs d'idées et une tendance à l'automatisation des actes. Et il se trouve qu'il ne suffit pas de pasticher l'Occidental ou de lui emprunter ses découvertes pour déclarer être son égal. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre, mais d'inventer, de créer.

Il faudrait retourner aux origines même du concept d'université dont l'objectif majeur était d'enseigner les arts et les sciences contribuant à former l'esprit et rendre les hommes savants. L'enseignement supérieur est une totalité, une construction collective et intergénérationnelle. Pour paraphraser A. Einstein, les études sont l'œuvre de plusieurs générations, une œuvre collective exigeant de tous un effort enthousiaste et une peine certaine. Tout cela devient un héritage. L'échec, la résignation et la stagnation ne peuvent être vaincus que par les actes constructifs fondateurs et en premier lieu, celui de l'entretien de l'intelligence, les évolutions culturelles positives des institutions qui les portent, sont seuls garants pour réinventer l'université algérienne. Tout choix pédagogique est un choix personnel. Le choix d'une approche ne doit pas seulement correspondre à notre propre conception méthodologique de l'enseignement des langues, à nos hypothèses sur l'acquisition d'une langue, à notre compréhension du rôle d'enseignant, mais aussi à nos propres modèles de comportement, à nos modes de relations, à nos styles de communication et d'interaction, à nos aspirations, à travers notre activité professionnelle et à notre conception de l'homme et de la vie. Un certain accord entre l'être et le faire est nécessaire pour que l'action pédagogique puisse être authentique et qu'elle puisse vraiment porter ses fruits. Le choix d'une nouvelle approche exige parfois de profondes transformations personnelles si l'enseignant ne veut pas boycotter sa propre action. Une formation complémentaire est donc souvent non seulement nécessaire mais essentielle pour favoriser l'adéquation entre l'enseignant et ses actes. Le fait qu'un enseignant se tourne vers une approche non-conventionnelle peut être lié à son insatisfaction par rapport à l'enseignement traditionnel qu'il a dispensé jusque-là, cela correspond souvent à un sens critique développé, à une curiosité intellectuelle, à une ouverture et à une disponibilité face à la nouveauté ou à une grande exigence professionnelle.

De plus, l'appartenance à une approche minoritaire conduit certains enseignants à vouloir prouver que la voie choisie est la bonne et à justifier leur investissement personnel par un engagement profond, ce qui augmente les chances de réussite. L'efficacité de leur enseignement peut être renforcée par l'effet pygmalion¹⁶ et par l'effet Hawthorne¹⁷ qui contribuent, également, à de meilleurs résultats.

II- L'Université face au changement

II-1- Dates et statistiques importantes sur l'Université

L'UNESCO décidait, en octobre 1991, de créer UNITWIN qui, conjugué à un schéma d'échange de professeurs, était destiné à stimuler la coopération et la mobilité interuniversitaires. Ces deux initiatives visent à renforcer les capacités de formations supérieures et de recherche et à contribuer à un meilleur savoir-faire pour un transfert rapide des savoirs vers les pays développés. En novembre 1990, le CRDI se joignait à l'UNESCO et à l'ONU pour faire l'analyse finale des conclusions qui se sont dégagées des différentes consultations et rédiger un rapport sur les tendances et les questions intéressant l'enseignement supérieur dans une perspective mondiale. (Marco Antonio Rodrigues Dias, directeur de la division de l'enseignement supérieur (UNESCO), 1995). En 1970, la population étudiante mondiale s'élevait à 28,2 millions, à 47,5 millions en 1980 et à 58,4 en 1988, pour se fixer, vraisemblablement, à 61 millions en 1990.

Dans les pays du sud, on peut parler de véritable explosion de la fréquentation scolaire. Entre 1970 et 1988, le nombre des étudiants a été multiplié par huit, en Afrique subsaharienne, a sextuplé en Asie de l'est et dans le Pacifique comme dans les pays arabes, est quatre fois et demie plus important en Amérique latine et dans les Antilles et a doublé en Asie du sud.

Selon l'UNESCO, dans les 62 pays vers lesquels convergeaient près de 95 % des étudiants étrangers dans le monde en 1990, le nombre de ceux-ci s'est accru de 29% en dix ans,

¹⁶-L'effet pygmalion a été décrit à l'origine par Rosenthal et Jacobson, qui ont montré que les apprenants, qui avaient été présentés comme « bons élèves » aux enseignants, obtenaient de meilleurs résultats que ceux qui avaient été classés comme mauvais, alors que la répartition entre les deux catégories avait été tirée au sort. Les approches pédagogiques qui supposent que les participants disposent d'un grand potentiel d'apprentissage peuvent provoquer un effet positif. Cet effet peut se reporter non seulement sur les attentes concernant des individus, mais également sur une approche pédagogique : le fait de dire qu'une certaine pratique conduit à de meilleurs résultats entraîne un changement d'attitude qui peut produire des effets favorables sur l'apprentissage.

¹⁷-L'effet Hawthorne indique que le fait de participer à une expérience en modifie positionnement les résultats. Cet effet a été découvert par Mayo dans les années 1930 à Hawthorne aux Etats Unis, d'où son nom. Nombre d'enseignants et de participants partagent l'impression de vivre une situation particulière dans un cours non-conventionnel et de participer ainsi à une sorte d'expérience.

passant de 916.000 en 1980 à 1,2 million aujourd'hui. Or, on sait que la plupart des étudiants étrangers viennent de pays développés (ils étaient 757.000 en 1990).

Avant de mettre son plan à moyen terme 1990-1995, l'UNESCO tenait une série de consultations destinées à cerner les grandes questions de l'enseignement supérieur intéressant toutes les régions du monde. Deux thèmes (UNESCO, 1992b) étaient évoqués avec insistance :

Pertinence : rôle de l'enseignement supérieur dans la société, démocratisation, besoin de diversification, relations avec l'entreprise et les responsabilités à l'égard du système d'éducation dans son ensemble.

Qualité : réformes et innovations préconisées, formation à distance, interdisciplinarité, organisation des programmes et compétence des enseignants.

La référence à ces deux composantes –pertinence et qualité- s'est accompagnée d'une série de propositions qui concernent la mobilité et le renforcement de la coopération internationale.

II-2- L'université : universalité des savoirs

La vigueur des rôles caractéristiques de l'université communément définis d'organisationnel, de scientifique, d'universel et d'autonome, résulte évidemment de la fidélité de l'université à la mission qu'elle adopte et de la manière dont elle la comprend et l'interprète, puis de la qualité et de la responsabilité que manifeste l'institution pour réaliser ses objectifs.¹⁸

L'Unesco (1991b) définit l'enseignement et la recherche de "fonctions intellectuelles" de l'université. Elles sont liées à sa mission ou fonction éducative qui est une forme de "culture de l'esprit" et de transmission "d'idées et de concepts premiers". En outre, le service coïncide avec la fonction ou « le rôle social de l'institution qui fait le lien entre le rôle intellectuel et éducatif des universités, d'une part, et le développement de la société, de l'autre. L'exécution de ces fonctions devrait avoir un caractère interactif au sein de l'université et en relation avec la société.

L'université est née de l'harmonie, la conciliation et de l'entente entre enseignants et étudiants qui essayent, ensemble, d'atteindre un même objectif: la construction d'un savoir commun et plénier.

¹⁸-Voir l'étude de Novakovic et Rajkovic, 1988.

Selon le directeur de l'Unesco, Mayor(1991), l'idée d'universalité devrait être conçue dans un contexte de pléthore, de pluralité et de diversités. L'université est en premier lieu universelle en raison du lien caractéristique qu'elle entretient avec ce qui, anciennement, allait sous le nom d'universaux ou essentiels. En transcendant les formes qu'assume l'enseignement supérieur,

« Je dirais que la qualité par la quelle l'université se définit est l'aspiration à comprendre les principes sous-jacents à la réalité physique et spirituelle et à atteindre, par-delà, les moyens de définir la nature et le contenu d'une existence digne d'être vécue [...]. Un troisième sens par lequel se définirait le caractère d'universalité est l'ouverture à l'endroit de tous ceux qui entendent bénéficier de la présence de l'université qui a sa raison d'être dans la liberté d'accès au savoir. Enfin, l'université est universelle en raison de l'internationalisme inhérent à l'usage du langage commun de la raison et de la science. La connaissance ne connaît pas de frontières et les lois de la mathématique et de la science sont les mêmes pour tous, indépendamment des nationalités ou des confessions. » (Mayor, 1991, p.25)

Lors de la deuxième consultation collective sur l'enseignement supérieur Unesco-ONG, Seidel a exposé les cinq fonctions essentielles que la société impose à ses universités. Il cite:

« La première fonction consiste à assurer l'éducation et la formation à l'intérieur d'une structure qui associe recherche et enseignement. La deuxième concerne la formation professionnelle [...], troisièmement, elles sont des institutions appelées à faire progresser la recherche dans un grand éventail de disciplines y compris un nombre croissant de travaux interdisciplinaires, et à former parallèlement des personnes qualifiées dans tous les domaines de l'emploi. Quatrièmement, elles ont un rôle à jouer en ce qui concerne le développement régional et l'établissement de contacts sur le plan international. En cinquième lieu, il leur est dévolu une fonction sociale qui favorise le développement intellectuel et social. » (Seidel, 1991, P.32)

II- 3- L'enseignement supérieur au service de la culture

Les sociétés actuelles sont conscientes que leur pérennité se rattache directement au domaine culturel et des pistes qui en rendent possible l'accès, mais elles découvrent, de la même poussée, que cet objectif n'est pas facile à réaliser. Cette situation (Seidel, 1991) est de nature à produire la perturbation et la panique, car les peuples se trouvent privés de fondements solides et de soutien spirituel. Le trouble est dû aux effets de la percée technologique, au découragement causé par les systèmes sociaux, politiques et économique, à l'échec des soi-disant modèles de développement et à divers autres facteurs que l'université devrait analyser.

L'université ne peut se contenter d'être le reflet des sociétés qui l'entourent, en mettant de côté la raison d'être qui la forme et qui est la seule voie par laquelle elle sert la culture.

A cet égard Carrier (1985) (cité par Cabal, 1995, P.141) déclare :

« Dans nos sociétés changeantes, l'objectif que poursuit la recherche universitaire reste à définir. Si, d'un côté, la recherche devient de plus en plus spécialisée et fragmentée, ce qui est nécessaire afin de faire avancer l'analyse scientifique, de l'autre, elle réclame sans cesse à unir et à intégrer la connaissance, en assimilant l'évolution qui est en voie de transformer en profondeur nos institutions et nos civilisations. »

Pajin (1988) fait remarquer que l'université est par définition médiatrice entre les cultures, composées de leurs strates verticales (historiques), puis horizontales (interculturelles), la devise étant: priser le passé, comprendre le présent, créer l'avenir.

II-4- L'innovation à l'Université

Le monde d'aujourd'hui vit une véritable explosion de savoirs porteurs de fantastiques avancées scientifiques et technologiques : les satellites bouleversent les notions d'espace géographique, la percée informatique structure une nouvelle forme de quotidienneté. De nouveaux champs de connaissances émergent, tels l'intelligence artificielle et les industries du savoir ... alors pourquoi notre société algérienne reste-t-elle en marge?

Le système de nos universités, dans son ensemble, reste donc à restructurer dans cette perspective, ouverte sur l'avenir, rompant avec ces querelles idéologiques et ces archaïsmes et ces dogmes devenus, par la force des choses, notre seconde nature. Que l'université

cesse, enfin, d'être un espace univoque et socialement impersonnelle pour se vouer aux défis du progrès, de la modernité et de l'universalité.

Il est grand temps que décideurs, enseignants, pédagogues, didacticiens, linguistes et même parents brisent défaitisme et compromissions et abordent sans apriorisme idéologique ni autres tabous, l'avenir d'une société épanouie et dynamique.

Il est grand temps que décideurs, enseignants, pédagogues, didacticiens, linguistes et même parents brisent défaitisme et compromissions et abordent sans apriorisme idéologique ni autres tabous, l'avenir d'une société épanouie et dynamique car,

« L'innovation sociale [...] est envisagée comme la recherche de solutions sociales à une situation jugée insatisfaisante, de nouvelles 'manières de faire' susceptibles de mieux rencontrer les besoins qui émergent d'un groupe social. Dans cette perspective, l'innovation se porte 'au service' et 'pour le bien' de la société en visant un mieux-être des individus et/ou des collectivités. » (Masperi et Quintin, 2014, p.10).

II-4-1- Réinventer l'Université

Il existait jusqu'à ces derniers temps une fâcheuse tendance à étudier l'acte pédagogique et le processus d'enseignement de manière normative, à proposer des discours sur l'éducation plutôt que de contribuer à élaborer des théories de l'action.

A l'étranger, la situation est sensiblement différente. Les pays anglo-saxons, par exemple, font preuve, traditionnellement d'un plus grand pragmatisme et privilégie le "do it" (le faire) au "talk about" (le parler sur). (Pierre Ducros et Diane Finkelsztein, 1986, P.13).

Ainsi, dans le domaine des préoccupations de cette partie, celui du processus de l'innovation dans le supérieur et de la dissémination des connaissances professionnelle pour les enseignants, il existe depuis plusieurs années, une série de travaux, relativement convergents qui apportent un certain nombre de pistes pour l'action.

Ces chercheurs sont encore peu connus. La barrière linguistique en est une des raisons. Mais des spécificités culturelles y sont pour beaucoup: fascination du "discours sur ...", imperméabilité aux apports extérieurs, chauvinismes hexagonal... Toutefois, une certaine réceptivité à l'égard de ces orientations se fait jour. Des démarches dans ce sens s'amorcent.

L'objectif de cette partie est de présenter les principaux résultats de ces courants aux acteurs de l'innovation (quelle que soit leur place institutionnelle), aux responsables de la

formation continue des personnes de l'éducation (quelle que soit leur fonction) et aux chercheurs en éducation (quelle que soit leur orientation spécifique).

Le souci pragmatique ne doit pas faire oublier que l'enseignement est un phénomène social majeur impliquant une multiplicité d'acteurs, une multiplicité de niveaux, exigeant donc une multiplicité d'approches. Des auteurs comme Edgar Morin, parmi d'autres, nous invite à aborder la complexité par une analyse multidimensionnelle, multiréférentielle.

II-4-2- L'innovation est obligatoire

L'innovation pédagogique est *«est un objet de réflexion et de recherche relativement récent. Cela fait état d'une complexité difficile à théoriser à cause de son aspect transversal et aussi à cause de la multiplicité des variables impliqués.»* (Kharchi, 2018, p. 256)

Si certains enseignants, dont la position est tout à fait respectable, estiment ne pas devoir changer leurs pratiques parce qu'ils les ont soigneusement mises au point et qu'ils obtiennent, avec elles, de bons résultats, il n'en reste pas moins que, globalement, le système universitaire ne peut rester immuable dans un monde qui bouge beaucoup et vite, dans un temps où les étudiants ne sont plus ce qu'ils étaient.

En paraphrasant un des postulats de la théorie de la communication : "on ne peut pas ne pas communiquer" (Watzlawick, Jakson, Beavin, 1972), nous posons en principe que les enseignants (et autres personnels de l'éducation : personnel d'encadrement, d'administration et de service ...) ne peuvent pas ne pas rénover.

II-4-3- Comment rénover ?

II-4-3-1- la professionnalisation

Dans ce contexte, la question-clé est celle du maintien et de l'augmentation du "professionnalisme" des acteurs du système éducatif, donc de la nature des sources internes et externes d'information et d'aide valides et fiables.

Pour nous, la formation continue ne trouve pas en elle-même sa propre justification. Elle tire sa raison d'être de se mettre au service du développement personnel et professionnel de l'enseignant (entre lesquels, nous ne voyons pas d'opposition).

Cette partie de notre étude a l'ambition d'apporter une pierre à cet édifice et notamment de rappeler que ce sont les praticiens eux – mêmes qui déterminent, dans une large mesure, la direction et les modalités de leur propre professionnalisation. Vous serez, peut être étonnés

de l'absence de référence à la formation initiale des futurs enseignants. Il ne s'agit pas d'un oubli, mais là n'est pas l'objet de ce chapitre qui se limite à l'analyse de la ré-invention éducative comme processus dynamique et à la formation continue au service d'une relecture de l'expérience dans la perspective d'un accompagnement du changement.

II-4-3-1-1- L'enseignant, acteur principal de l'innovation

Dans le cadre d'une analyse multidimensionnelle du processus d'implantation et d'accompagnement de l'innovation universitaire, nous avons choisi comme premier axe d'entrée, l'enseignant car il est l'acteur principal du changement.

L'enseignant est un acteur important. Le changement et l'amélioration de l'éducation dépendent donc principalement de ce que les enseignants souhaitent et de ce qu'ils font.

Selon Hall et Loucks (1978), les enseignants impliqués dans un projet de changement se posent plus ou moins les mêmes questions aux différentes étapes d'avancement du projet. Ils prennent des décisions, en donnant une signification aux messages qui leur parviennent dans le cadre d'un processus d'évaluation spontanée.

Si l'enseignant joue un rôle central dans la transformation de l'éducation et son amélioration au niveau de l'université, alors il importe de considérer ses conditions de travail, ses préoccupations et ses questionnements comme des facteurs déterminants du processus du changement.

Dans l'ensemble, le désir d'innover n'est pas spontané. Bien plus, la réaction normale à un changement, imposé de l'extérieur, est de tenter d'en minimiser les effets. Dans la plupart des établissements universitaires, les tenants du statu quo¹⁹ dominent pendant de longues périodes et l'attitude générale à l'égard de l'introduction de nouvelles pratiques est très décourageante pour ceux qui s'y emploient. (Pierre Ducros et Diane Finkelsztein, 1986)

La question se pose alors de savoir qui sont les novateurs? Qui sont les premiers adoptants d'une innovation? Qui sont les relais?

Une étude faite aux U.S.A et portant sur 64 innovations différentes a été recoupée par Huberman (1973), avec des études européennes. Il ressort de cette étude que pour les utilisateurs, qui sont essentiellement des enseignants, la raison principale de l'adoption est

¹⁹ Statu quo: au niveau du comportement, on appelle statu quo la résistance au changement, une attitude mentale qui fait apparaître quelque nouveauté comme apportant plus de risques que d'avantages possibles.

la pression, la contrainte administrative et non pas l'urgence d'un problème à résoudre, ni même l'amélioration en classe ou la nouveauté qui ne viennent qu'en 2^{ème} et 3^{ème} rang.

A côté des motifs d'adoption d'une innovation explicitement formulés, il en existe d'autres qui restent, le plus souvent, implicites. Par exemple, il ya des indicateurs qui montrent que les innovations constituent, pour les enseignants, une composante de carrière, un tremplin pour accéder à de nouvelles fonctions. Certaines innovations s'accompagnent de créations de postes ou de décharges partielles pour l'animation ou la coordination. Elles permettent, en tout cas, de travailler autrement. Ainsi donc, les innovations offrent des possibilités de changement, dans l'activité pratique.

II-4-3-1-1- Qui sont les premiers adoptants?

Les premiers adoptants d'une innovation sont des "empêcheurs de tourner en rond". Leurs références proviennent souvent d'un "ailleurs". Ils sont plus cosmopolites que les autres, ils voyagent plus et en rapportent des idées que les autres ne trouvent pas crédibles. Cependant, ils les expérimentent.

II-4-3-1-1-2- Les seconds adoptants ?

Viennent ensuite une seconde catégorie d'enseignants qui regardent d'abord ce que font les "premiers adoptants". Ceux-là ne veulent pas prendre de gros risques. S'ils constatent que l'innovation est intéressante, ils la prennent à leur compte. Puis, d'autres les suivent. Il reste à dire qu'il ya toujours des enseignants qui ne suivent pas, qui n'adoptent pas l'innovation.

Le contexte de la classe présente des caractéristiques spécifiques qui exercent sur l'enseignant de fortes pressions et qui expliquent, pour une part importante, la stabilité des normes et des routines permettant aux enseignants de subsister dans un univers complexe et mouvant.

La prise en compte de l'écologie spécifique de la classe éclaire la pratique artisanale des enseignants, l'enseignement comme "bricolage" (au sens noble du terme) et offre des perspectives à la recherche en éducation.

II-4-3-1-2- L'enseignant, ingénieur et artisan

L'enseignant est, à la fois, un ingénieur et un artisan. Je serai tentée d'ajouter et "un bricoleur", si ce terme n'avait pas, à tort, une connotation péjorative qui s'y attache. Il ya, par exemple, de très belles pages dans la "pensée sauvage" de Levi- Strauss (1962) sur les modes de pensée, les savoir- faire et les logiques à l'œuvre chez l'ingénieur d'un côté et le

bricoleur de l'autre. A l'image de l'ingénieur, il élabore des projets, des plans d'action, prépare minutieusement les séquences, pense à l'avance le déroulement des activités, organise des progression, propose aux apprenants des stratégies de contournement des difficultés, etc. Du point de vue de l'enseignant- ingénieur, il faudrait que tout se déroule conformément à ce qui a été prévu. On parle d'ailleurs beaucoup aujourd'hui, à ce sujet, d'ingénierie pédagogique. En même temps, il œuvre en artisan, voire en bricoleur, dans un univers relativement clos (la classe) se débrouille avec les moyens du bord, en saisissant les opportunités du moment. Il "pense concret", il réfléchit en action et sait réagir en situation de classe.

II-4-3-1-3- L'enseignant en tant que décideur

La complexité des situations auxquelles est confronté l'enseignant, le conduit à prendre des décisions sans que les raisons de ces décisions soient toujours bien claires. La classe est un lieu de forte incertitude et les problèmes qui se posent, ne sont pas toujours formulables d'une manière suffisamment opérationnelle pour que des solutions satisfaisantes soient immédiatement envisageables, à réduire cette incertitude.

En somme, le métier d'enseignant est un métier complexe, diversifié, en constante évolution d'où la nécessité:

- De compléter et d'actualiser ses connaissances.
- De repenser ses démarches.
- De mener une réflexion sur ses pratiques professionnelles.

Réinventer l'université, c'est abandonner des pratiques, des interventions pédagogiques et des routines, c'est se priver de repères sûrs et sécurisants. La part de l'incertain augmente avec la crainte de perdre une forme de compétence, la surcharge d'informations et la tension nerveuse. En bref, réinventer c'est courir des risques professionnels, et personnels aussi.

Les notions de culture et d'identité prennent de nouvelles significations. Reconnaître l'autre dans sa diversité, c'est accepter que ces notions ne soient pas/ plus statiques: la culture est de plus en plus "multidimensionnelle" (dans sa définition anthropologique, je suis, par exemple, algérienne mais j'ai aussi des appartenances religieuses, professionnelles, traditionnelles, étrangères (mon arrière grand- mère était d'origine turque), etc.) et les identités que l'on véhicule face aux autres se multiplient, invoquant ainsi une sorte d'"emiettement" des appartenances.(Maffesoli,in Michaud, 2002, P.96). Par conséquent, en

accord avec Martine Abdallah Pretceille (1999), il faudrait dire que nos cultures et nos identités se définissent par les relations et les interactions entretenues avec les autres individus et groupes, plutôt que par des caractéristiques stéréotypées (et c'est ce que le culturalisme ambiant nous fait croire: dans telle situation, tel étranger réagira de telle façon).

II-4-3-2- Repenser l'interculturel

II-4-3-2-1- L'interculturel est interpersonnel

L'interculturel, ce n'est pas seulement la rencontre entre un membre d'une culture nationale et un autre, mais c'est toute rencontre avec l'autre. Ainsi, dans certains contextes, la communication passe mieux entre deux "étrangers" qui partagent des identités (professionnelles et religieuses, par exemple) que dans le cas de rencontre "inter" (Dervin, 2004). Ce qui nous pousse à dire que parler de communication interculturelle uniquement dans le cadre de rencontres entre représentants de pays différents est une erreur: l'interculturel, c'est de l'interpersonnel. D'après ce que nous avons essayé d'expliquer sur les notions de cultures et identités, tout acte communicatif est donc un acte interculturel. Si le voyageur est conscient de tout cela, c'est un grand pas vers l'acceptation de chaque autre dans sa diversité (qu'il soit de même nationalité ou non).

II-4-3-2-2- L'interculturel comme politique éducative

L'interculturel s'incarne dans la prise en compte de la diversité, sous toutes ses formes, socialement significatives (la distinction culturelle étant un cas particulier de l'altérité dans son ensemble) et des défis qu'elle pose. Une première idée forte à retenir est celle de la nécessité de la reconnaissance du potentiel enrichissant de la diversité, surtout dans une société qui se veut pluraliste. La deuxième idée forte est l'obligation d'une réflexion continue sur la tension intrinsèque à l'interculturel: admettre la diversité en se préoccupant de la cohésion, co-construire une centralité avec une périphérie d'une grande vitalité, attribuer suffisamment de valeurs aux cultures pour assurer l'égal respect de leurs porteurs, tout en évitant de les figer dans des appartenances.

Comme politique éducative ou approche pédagogique, l'interculturel s'inspire des mêmes principes généraux précédemment abordés: il faut reposer les problématiques éducatives par rapport à une référence sociale et culturelle plurielle et hétérogène, tout en évitant l'anomie et l'incommunicabilité. (Abdallah. Pretceille, 1989 et Kanouté, 2002). Au-delà de

la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle, assurer l'égal respect des porteurs de culture commande une prise en compte de cette diversité, à tous

les niveaux de l'institution universitaire: celui de la définition de la mission éducative par le gouvernement, celui de l'organisation des services de l'enseignement supérieur par ses commissions et celui de son quotidien. (Kanouté, 2003).

II-4-3-2-3- Eviter l'adjectivisation d'autrui

A l'étranger, dans notre pays, à la télé, sur un forum internet, sur les réseaux sociaux, lorsque nous rencontrons un François, un Paul, un John, une Paula, un Hamad, une Aicha, pour la première fois, c'est en fait un stéréotype acquis et renforcé à partir de connaissances ethnographiques à qui nous avons affaire.

Ces connaissances (Neuner in Zarate et Byram, 1997) nous les avons acquises en amont par le biais des médias, des manuels d'enseignement de langues,²⁰ de nos familles, de nos amis, de nos voyages touristiques, etc. Toutes ces étapes, dans notre perception d'autrui, n'ont été cantonnées qu'à un discours "d'adjectivisation" qui filtre nos rencontres. (Abdallah- Pretceille, 2003, P.14). Ceci se traduit positivement mais aussi négativement. Par exemple, on entend souvent dire que les Français sont racistes, les Finlandais timides. En fait, quand nous définissons l'autre, nous tentons de nous définir. Si nous disons que le français est froid, et glacial, nous sous-entendons que notre groupe (les algériens, par exemple) ne l'est pas.

L'utilité d'une approche interculturelle, telle qu'elle est conçue par les chercheurs: Abdallah-Pretceille, Zárate, Porcher, Lussier, Byram...) est que la rencontre avec l'autre ne consiste plus à le réduire à son appartenance culturelle (elle est française... alors, c'est normal qu'elle réagisse de cette façon), par une sorte de déterminisme culturel, mais, de discerner toute rencontre, qu'elle soit intra ou inter, comme une rencontre de l'hétérogénéité. Il ne s'agit pas seulement de connaître l'autre mais aussi de le reconnaître dans sa diversité.

II-4-3-3- L'entrepreneuriat universitaire

L'université est au cœur de l'économie de la connaissance, son rôle est, de plus en plus, important dans le développement industriel et technologique, et il faudrait créer des liens forts entre les acteurs et les pouvoirs publics car, les universités représentent un moteur de développement économique. Par ailleurs, l'innovation, si chère à

²⁰ Par le biais de ce que nous appelons la tradition culturaliste.

l'entrepreneuriat, nécessite d'avoir des qualités personnelles telles que l'esprit créatif et d'avoir des capacités de management. D'ailleurs, l'innovation est vue selon Christophe Lerch (2013), comme la matérialisation tangible de la créativité.

Des mutations dans la vie économique et sociale ont conduit au développement du rôle de l'université comme l'introduction des TIC et des exigences sociales d'emplois qualifiés. L'université a désormais un rôle axé sur le développement social et économique à travers la création d'emplois durables. Elle est l'acteur principal dans la formation du capital humain nécessaire pour faire face aux nouvelles exigences des entreprises et dans l'essor social, elle a aussi une mission de recherche et création de connaissances nouvelles susceptibles de faire face aux besoins des entreprises et les attentes des gouvernements. L'université entrepreneuriale est un concept présenté par l'écrivain Burton Clark en 1998. Suite à une étude faite sur cinq (5) universités européennes, il a conclu que « *pour être entrepreneuriale, une université doit avoir une culture d'organisation propice à l'esprit d'entreprise. Et en particulier accepte volontiers la prise de risque* ». (Zerrouki et Grari, 2017, P.22).

« L'université entrepreneuriale cherche à inculquer cette culture, et l'avantage pour l'étudiant serait donc de trouver ses besoins en matière d'information, de formation, d'accompagnement et/ou de conseil à l'université. Aussi, de se frotter à des professionnels par les liens qui les lient avec l'université. L'enseignement en entrepreneuriat à l'université cherche à inculquer aux étudiants un état d'esprit porté sur la gestion d'entreprise, il requiert l'introduction de méthodes pédagogiques qui stipulent aux enseignants de s'éloigner du modèle de transmission. » (Bouras, 2018, p.05)

II-4-3-4- S'appuyer sur la dynamique des groupes ?

II-4-3-4-1- Conditions et méthodologie d'une telle démarche

Pour ma part, je m'appuierai sur l'expérience des "groupes d'évolution" de Lipiansky²¹ (1991). Cette démarche puise ses fondements théoriques et méthodologiques dans différents courants de la psychologie: "la dynamique des groupes" de Lewin (1947), les "groupes de rencontre" de Rogers (2018), le "groupe de diagnostic" d'inspiration psychanalytique Bion²² (1961), l'approche systémique de l'école de Paulo Alto (1950). La démarche de Lipiansky se fonde sur la "méta- communication".²³ Ce travail est un travail long, difficile, qui se heurte à des résistances et peut provoquer des conflits. Mais, il est susceptible d'entraîner une prise de conscience et des changements en profondeur. Le principe qui sous-tend ce projet pédagogique est un principe associatif: il s'agit de réunir des jeunes sur la base d'une communauté (de valeurs, d'objectifs, d'activités...) qui privilégie la similitude. Alors que la formation interculturelle reposerait plutôt sur un principe dissociatif dans le sens où elle s'adresse à un public marqué par l'hétérogénéité culturelle, où elle cherche à instaurer une communication fondée sur la différence; dans le sens où elle réclame un travail de déconstruction des préjugés, des stéréotypes, mais aussi des idéologies universalistes et des identités nationales. (Lipiansky, 1991, P.08). Il s'agit moins de susciter chez les stagiaires une relation fondée sur la seule similitude que de vivre aussi la dissemblance, aussi bien dans ses heurts que dans ses ententes.

La simple affirmation idéologique du relativisme culturel et l'exhortation à la tolérance et à l'acceptation de l'autre –attitude éthiquement nécessaire- sont souvent insuffisantes.

Si, en effet, bien des réactions négatives tiennent à la réalité de la différence culturelle, il ne suffit pas d'inciter les gens à accepter cette différence. Il faut voir ce qu'elle induit dans la communication et la rencontre et engager sur ce point un dialogue où chacun puisse défendre son point de vue et ses valeurs et dire en quoi ceux de l'autre le heurtent ou le

²¹"Il est indiscutable que les différences du milieu culturel et des différences physiques marquées entre les groupes encouragent les réactions discriminatoires envers les membres d'un out-group. Il est indiscutable que de telles différences contribuent à l'hostilité et aux préjugés intergroupes. Cependant, cette étape du conflit intergroupes a démontré que ni les différences culturelles, ni les différences économiques ne sont nécessaires au déclenchement d'un conflit intergroupes, à l'apparition d'attitudes hostiles et à la naissance d'images stéréotypées de l'autre groupe. C'est la situation de confrontation qui est responsable de ces phénomènes et qui suffit, à elle seule, à les induire. Seule la "coopération intergroupes [...] finira par diminuer la distance sociale entre les groupes, par modifier les attitudes et les stéréotypes hostiles, réduisant par là les possibilités de conflits futurs entre les groupes" (Lipiansky, 2000 p.05)

²²Bion (1961) soutenait que le pouvoir du groupe ne venait pas de l'activation du matériel du passé mais de la résolution explicite de la dynamique intragroupale dans l'«ici et maintenant», ce qui permettrait à l'individu d'explorer l'impact de son comportement sur les autres et de modifier ses relations en temps réel. Les techniques sont basées sur le principe de l'insight (prise de conscience) non seulement à son propre inconscient mais aussi à l'inconscient du groupe.

²³La verbalisation et l'analyse de ce qui se passe "ici et maintenant" dans l'expérience même de la rencontre.

choquant. Il ne s'agit pas d'aplanir les différends et d'éviter les conflits, mais de comprendre, en les vivants, de quelles sources ils s'alimentent.

En bref, plutôt que de combattre auprès des jeunes (et des adultes) les préjugés et de leur inculquer de bonnes attitudes, l'apprentissage interculturel doit aider chacun à saisir la logique psycho-sociale des réactions face à l'altérité (Lipiansky, 1991). Les relations à l'Autre représentent toujours une double dimension : celle du stéréotype et du préjugé qui s'ancrent dans un processus sociocognitif de catégorisation et d'attribution, et celle de la différence réelle des codes, des habitus, des systèmes de valeurs, différence qui crée une distance plus ou moins irréductible. Cette distance, il s'agit de la prendre en compte et de la gérer plutôt que d'entretenir l'illusion de son abolition possible. Une telle démarche peut permettre à chacun, s'il le souhaite, de modifier ses attitudes, un travers un dialogue avec l'Autre, plutôt qu'à partir d'un projet pré- établi.

II-5- L'innovation universitaire en contexte algérien

Malgré les retards accumulés dans les domaines de la recherche et de l'innovation, les pouvoirs publics algériens semblent être conscients des défis à relever pour fonder une économie basée sur la connaissance. L'Algérie occupe la troisième place en matière de recherche scientifique en Afrique, après l'Égypte en deuxième place et l'Afrique du Sud en première position, au premier trimestre 2010, selon l'UNESCO. Les responsables du secteur insistent sur les progrès réalisés et programmés sur plusieurs niveaux, en termes de moyens avec un budget de 100 milliards de dinars entre 2008 et 2013. Le nombre de publications a atteint 20.000 en 2009. Ajoutant à cela les projets ambitieux de doter les laboratoires de gros équipements. Côté encadrement, l'Algérie compte 600 chercheurs par million d'habitants. L'Algérie est encore loin des normes internationales qui requièrent 2.000 chercheurs par million d'habitants sachant que la France dispose de 4.300 chercheurs par million d'habitants alors que le Japon en a 5.600 par million d'habitants. Les responsables du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique indiquent que le nombre d'enseignants-chercheurs est de 17.000 dont 1.900 permanents. L'objectif visé par le secteur est d'atteindre 60.000 chercheurs d'ici l'an 2020. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique a procédé en mai 2010 au lancement de 34 programmes de recherche scientifique. Il s'agit de programmes touchant divers secteurs d'activité. La réalisation de ces programmes a nécessité 18 mois de travail grâce à la collaboration des secteurs économiques, chercheurs nationaux et chercheurs algériens installés à l'étranger.

II-5-1- Université algérienne, performances et visibilité à l'international

Parmi les pays musulmans qui ont créé leur première université dans l'âge colonial, citons notre pays, l'Algérie : l'université Alger¹, première université en Algérie (université-mère), fut fondée en 1909, aux termes de la loi du 30 Décembre de cette année.

Cette création fut l'aboutissement de plusieurs étapes de développement jalonnées entre autres par la loi du 20 Décembre 1879 portant création de quatre écoles spécialisées : l'école de médecine, l'école des sciences, l'école des lettres et l'école de droit.

Pendant la période coloniale, elle connut une évolution tant quantitative que qualitative. Après l'indépendance, tout en poursuivant sa vocation de formation et de recherche, elle connut également des changements sur les plus de l'organisation, de la structuration, et de l'orientation en matière de pédagogie et de recherche.

L'Algérie compte, en 2015, un réseau universitaire de 107 établissements avec plus de 1,5 millions d'étudiants, évoluant avec un effectif de 54 000 enseignants de différents grades. En effet, l'Algérie est engagée depuis 2002 dans une politique de réforme et de modernisation du secteur de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (ESRS). La réforme s'est traduite par la mise en place du plan quinquennal 2009-2014 de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique qui a conduit quasiment l'ensemble des établissements universitaires à adopter le système LMD (Licence, Master Doctorat). La réforme cherche à moderniser le système pour le faire passer d'une logique « former pour former » à une logique de « former utile et tout au long de la vie » et à faire face à la croissance importante du nombre d'étudiants. (Ait Athman et Achouche, 2017)

Sur quelques 25000 institutions d'enseignement supérieur recensées à travers le monde, l'Algérie place deux universités dans le top 2000 mondial (Université Djilali Liabés et l'USTHB) et trois EPST (CERIST, CDER, CRSTRA) dans le top1000 des centres de recherche, sur 7500 structures classées. Sur le top20 des universités maghrébines, l'Algérie place 12 institutions, le Maroc 06 et la Tunisie 02 établissements. Enfin, sur le Top100 des universités du Monde Arabe, dominé par l'Arabie Saoudite, l'Algérie place 16 institutions. En Algérie, si les habitués du classement se maintiennent, il est quand même inquiétant de voir l'absence de grandes universités qui sont reléguées aux dernières positions, pourtant ils ont sur qui apprendre et s'inspirer. Le monde de l'enseignement supérieur est en proie à des changements rapides, où chacun perçoit la nécessité d'une nouvelle vision qui devrait être centrée sur l'innovation pédagogique, la gouvernance et le renforcement des TIC. (Ait Athman et Achouche, 2017)

Le Top 10 des pays les mieux notés par le GII (The Global Innovation Index) édition 2013 sont : la Suisse, la Suède, le Royaume-Uni (UK), les Pays-Bas, les États-Unis d' Amérique (USA), la Finlande, Hong Kong (Chine), Singapour, le Danemark et l'Irlande. Ces mêmes pays figuraient dans le top 10 de 2012 alors que l'Algérie se retrouve dans les dernières positions (138 sur 142 pays).

Le monde subit d'énormes changements, les pays émergents aussi bien que les pays développés se concentrent sur l'innovation, sur la concurrence mondiale pour les talents, sur les ressources et les parts de marché. Les flux d'information et les réseaux se sont propagés au-delà des frontières d'une manière qui ne pouvait être imaginé avant l'apparition d'internet, l'adoption au niveau mondial de la téléphonie mobile, les réseaux sociaux, et la croissance rapide du haut débit. Les modèles d'entreprise ont été redéfinis, le lieu de travail a été repensé, de petites startups ont évolué dans les grandes entreprises, et des fonctions entières de la société (éducation, santé, sécurité, vie privée) sont repensées. Dans ce contexte, l'Algérie demeure classée dans les mauvaises positions quand il s'agit d'innovation, de recherche, d'éducation, de technologie, etc.

II-5-2- Pluralisme et innovation dans l'université algérienne

Le pluralisme universitaire, en Algérie, a un caractère spécifique: il répond à la volonté de la nation de sauvegarder et de développer la richesse de sa personnalité culturelle.

L'université Algérienne, pour sa part, fidèle à son histoire, entend promouvoir à titre spécial la culture de langue arabe, la culture de langue française, et la culture de langue anglaise telles qu'elles sont assumées par l'identité culturelle algérienne. Consciente, par ailleurs, des risques que représenterait, pour l'Algérie, l'engagement unilatéral de chaque université dans sa propre ligne culturelle, elle est prête à collaborer avec toute université, en Algérie ou ailleurs, à promouvoir une politique culturelle et interculturelle. Cette mention de la langue française et la langue anglaise à côté de la langue arabe officielle est conforme à la constitution algérienne ; elle n'exclut pas, dans ses différentes universités, l'étude d'autres langues et leur usage dans l'enseignement et dans la recherche.

II-5-3- Raisons du blocage du système d'innovation algérien

Nous allons tenter de comprendre les raisons de blocage de la dynamique d'apprentissage en Algérie. Pour ce faire, nous mobilisons le concept de Système National d'Innovation (SNI) – malgré les limites d'application – du fait, qu'il permet, d'une part, de mieux saisir le processus et les interventions des acteurs à l'origine du progrès technique, et d'autre

part, d'éclairer les stratégies de développement économique des pays. Les premiers résultats obtenus dans l'étude menée par Amdaoud montrent que

« La structure institutionnelle en matière de recherche et développement (R&D) ne sont pas éloignés de ceux des économies avancées. Cependant dans les faits, cette tendance ne semble pas se refléter dans les indicateurs de performance technologique et scientifique en Algérie. » (Amdaoud, 2017, p. 69)

Il est indéniable que le système d'innovation algérien souffre encore de plusieurs déconnexions entre institutions publiques et privées, entre le monde de la recherche et celui de la production, entre l'université et l'entreprise, entre les décisions politiques et les pratiques réelles, etc. Nombreux, sont les chercheurs ayant tenté de résoudre l'énigme des blocages institutionnel et organisationnel du système algérien d'innovation. Khelfaoui (2011) parle de la « solitude de l'inventeur » dans le sens où la majorité des inventions aboutissent rarement en un produit ou en un procédé industriel. Il constate que la créativité n'est pas propulsée par une dynamique collective, mais reste pour l'essentiel reliée à des besoins d'affirmation individuelle, à la curiosité scientifique et technique, voire au sens du bricolage. Sa matérialisation en innovation se heurte à l'absence de réseaux sociaux des technologies (Akrich, Callon et Latour, 2006).

Le rapport de Djeflat (2002), sur les systèmes nationaux de l'innovation, répertorie les principaux obstacles de l'innovation :

- Echec du système éducatif : formation professionnelle négligée, illettrisme très haut, marginalisation du statut d'universitaire chercheur qui incite à l'immigration ;
- Capacités scientifiques et techniques faibles ;
- Interactions universités-industries très difficiles : alors que les entreprises critiquent l'isolement de l'université, l'expérience accumulée dans l'entreprise n'est pas valorisée et les institutions mises en place dans les universités sont encore trop académiques.

Plusieurs raisons sont invoquées aussi : manque de vision claire du rôle que peut jouer l'université, peu de diffusion et de valorisation des mécanismes de recherche, manque de confiance entre universités et chercheurs, absence de statut pour un chercheur et enfin un comportement de recherche de rente qui conduit les acteurs des universités à favoriser les institutions de recherches à l'étranger plutôt que les institutions locales. Comme bon nombre de pays en voie de développement, l'Algérie forme des élites, mais n'arrive pas à les retenir dans leur pays. Nous pouvons citer :

«Un rapport du Conseil national économique et social (CNES), qui indique que plus de 70000 diplômés universitaires ont quitté l'Algérie entre 1994 et 2006, provoquant pour la nation un manque à gagner de 10 Mrd \$ par an. 10000 médecins ont ainsi posé leur plaque en France, 90000 PME et PMI françaises seraient dirigées par des Algériens, 18000 titulaires d'un diplôme universitaire travaillent aujourd'hui dans des campus américains. L'exemple le plus frappant est celui de Habba Belkacem, chercheur/scientifique à la Silicon-valley, détient 700 brevets à son actif. » (Ait Athman et Achouche, p. 12)

Pour un pays comme l'Algérie, il a été plus facile de copier les institutions formelles que de mener des réformes adaptées aux réalités et au contexte de notre pays. D'ailleurs, plusieurs institutions ont été créées pour accompagner le développement du système d'innovation telles que l'Agence Nationale de Développement et de Recherche Universitaire (ANDRU) mais, le plus difficile est d'établir les liens et les interconnexions entre les différents acteurs.

Des maux persistent encore dans l'université algérienne, les points de vue diffèrent selon les observateurs. D'une part, il y a ceux qui reprochent à l'Etat son mauvais rôle dans l'accompagnement et le contrôle de nos universités, l'absence d'un Etat moderne qui pourrait accompagner la transition à l'économie de marché et qui pourrait avoir plus de rationalité dans ses actions (Dahmani, 1999). D'autre part, il y a ceux qui évoquent des résistances collectives dans la société à tout changement et aux réformes structurelles engagées. (Belattaf, 1997). Nous pouvons dire, pour notre part, que tous ces facteurs contribuent tous, de façon directe ou indirecte, à freiner le système algérien d'innovation. Ce freinage se paye très cher lors des classifications internationales. Néanmoins, ces faits n'excluent pas le fait que l'Algérie pourrait décoller, en tenant compte de certaines expériences étrangères (Corée du Sud, Malaisie, etc.)

L'Algérie a besoin prioritairement de réformer ses institutions. De telles réformes s'inscrivent toutes dans les efforts de construction de l'Etat de droit qui est l'opposé de l'anarchie, de la domination des hommes, de l'abus de pouvoir, et de la corruption. L'université algérienne a besoin de la bonne gouvernance, et la bonne gouvernance c'est celle qui fonctionne sur la base des principes de transparence, de responsabilisation, de responsabilité et d'équité.

Conclusion

En matière d'innovation, il est difficile de trouver un juste milieu entre un pessimisme excessif et un optimisme naïf, peut-être parce que les modèles théoriques expriment plus facilement l'un ou l'autre et, en tout cas, rendent mieux compte des extrêmes. La conjonction des contraires et l'absence de certitudes ne sont pas des fondements sur lesquels il est facile d'établir des modèles théoriques. (Bettelheim, 1992)

Il en est de l'innovation universitaire comme de toute action collective. Il ne s'agit, en aucun cas, d'un phénomène naturel qui se diffuserait spontanément. C'est un construit social, conflictuel dont l'existence pose problème, mais qui ménage à chacun une certaine marge de manœuvre,

« L'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur qui, seul peut le porter et lui donner vie, et qui, seul peut le changer. » (Crozier et Friedberg, 1997, P.09)

Encore, faut-il rechercher, en permanence, le pourquoi et le comment de ce changement ? C'est la raison d'être de la formation continue qui doit opérer, sans cesse, des recadrages. Recadrer une situation, c'est lui donner un nouvel éclairage, prendre en compte de nouveaux éléments du contexte, l'enjeu étant l'accès à de nouvelles structures de significations.

Chapitre II

Pour une approche plurielle des langues et des cultures

Introduction

De nombreux chercheurs (Hélot et al, 2008 ; Zirotti, 2006 ; Varro, 2000) travaillant sur le bilinguisme admettent que la personne bilingue n'est pas la somme de deux personnes monolingues. En d'autres termes, ils postulent qu'il y a chez le bilingue des interactions entre les compétences en L1 et en L2. Des études (Py et Grosjean, 2002) apportent des arguments en faveur de l'hypothèse selon laquelle ces interactions ne sont pas dues au hasard des circonstances (même si le hasard peut, certes, jouer un rôle), mais qu'elles présentent des régularités plus profondes. Par exemple, on a montré, à de nombreuses reprises, que les alternances codiques obéissent à des contraintes syntaxiques, qu'elles remplissent des fonctions structurales et pragmatiques, et qu'elles sont corrélées à des facteurs sociolinguistiques. Ainsi, la compétence bilingue (Ludi et Py, 1986) permet au bilingue d'insérer un constituant syntaxique en L2 dans un énoncé en L1, d'intégrer un lexème en L2, en lui donnant une forme compatible avec les contraintes phonologiques de L1, de recourir à une alternance pour baliser un changement de voix dans un énoncé polyphonique, ou encore de se positionner socialement comme bilingue. Il est donc clair pour nous qu'il s'agit d'une compétence de communication qui inclut évidemment une compétence linguistique : elle intervient non seulement dans la détermination ou l'interprétation de la forme linguistique des énoncés, mais aussi dans l'établissement de leur valeur pragmatique ou socioculturelle

Dans la partie qui suit, nous allons voir si c'est vrai que le bilinguisme muscle le cerveau.

I- Effets du bilinguisme sur les fonctions cognitives

Pour répondre à ces deux questions, nous nous sommes inspirée d'études effectuées par des chercheurs canadiens: des psychologues, des linguistes et des spécialistes de l'imagerie cérébrale découvrent les avantages de parler deux langues et scrutent les transformations que cette pratique opère sur ce que l'on appelle actuellement "le cerveau bilingue".

Parmi ces chercheurs, jeciterai Ellen Bialystok (2015)a effectué son étude sur 104 enfants de 6 ans afin de mesurer leur développement cérébral. Les résultats de ses travaux montrent que les jeunes qui apprennent deux langues, quelles qu'elles soient, saisissent mieux la structure d'une langue, une habileté importante dans le degré d'alphabétisation.

Dans la même perspective,Royle (2015)a étudié l'impact du bilinguisme sur les enfants qui entrent à l'école primaire. Elle a découvert queles enfantsbilingues maitrisent un peu mieux que les unilingues la conjugaison des verbes irréguliers comme lire et savoir, par

exemple. Le plus étonnant réside au niveau cognitif. De son côté, Poulin-Dubois (2011) va plus loin. Elle montre, à travers son expérience, que le fait d'être bilingue, l'apprenant agit avec les deux langues, en état d'animation permanente. Pour utiliser une langue, il ralentit le processus de l'autre. Il passe d'un état à un autre et de façon graduelle entre les deux langues, Il s'agit d'une véritable gymnastique de vérification et de régulation. Ansaldo (2016), quand à elle, a examiné la résultante euro-protectrice du bilinguisme sur le cerveau. Elle a prouvé, grâce à l'imagerie cérébrale par résonance magnétique, que le cerveau des bilingues ne se servent pas des régions du lobe frontal responsables de l'analyse et la prise de décisions lorsqu'elles doivent exécuter des tâches qui demandent de faire des choix, ce que font les personnes unilingues. Les bilingues, eux, n'utilisent que les régions postérieures du cerveau, les aires que l'on appelle Viso-spatiales, des aires qui sont chargées du traitement des stimuli et des déplacements dans l'espace.²⁴

En conséquence, apprendre une autre langue, c'est mettre en place une compétence bilingue, c'est-à-dire un réseau de régularités entre une L1 que l'on considère traditionnellement comme stabilisée et une L2 en voie d'élaboration. Depuis quelques années (Grosjean, 1982), l'apprenant d'une langue étrangère est considéré comme un bilingue en devenir. Ce changement de perspective a été rendu possible par un assouplissement de la définition du bilinguisme qui attribue aujourd'hui un rôle prépondérant aux aspects fonctionnels de la communication. Est bilingue, toute personne qui utilise régulièrement deux langues, quel que soit l'éventail des activités langagières qu'elle est capable de réaliser en L1 ou en L2 respectivement, et quelle que soit la richesse et la conformité normative des moyens dont elle dispose dans chacune des deux langues. Ce changement de perspective a aussi été rendu possible par un assouplissement des représentations que construit la didactique des relations entre L1 et L2 : les interférences. La linguistique de l'acquisition a essayé, dès ses premiers développements, de prendre en considération les dimensions bilingues de l'appropriation- et ceci au moyen de la notion d'interférence, utiliser pour désigner les influences que L1 exerce sur L2.

II- Bilinguisme, linguistique contrastive et interférences

En effet, parmi les espoirs placés par les professeurs de langues vivantes, et notamment de français langue étrangère dans le progrès de la description linguistique, l'une des attentes

²⁴ -Pour toutes ces raisons, l'approche plurielle des langues constitue une réponse à des préoccupations de divers ordres. L'une d'entre elles est le souci de briser l'isolement dans lequel s'est enfermé l'enseignement-apprentissage des diverses langues présentes à l'école. Cet isolement a constitué un fond permanent de la *doxa* pédagogique en matière de langues pendant les trois quarts du siècle dernier, de la méthode directe (qui bannissait la traduction) au behaviorisme (qui ne voyait dans les transferts de langue à langue que des interférences perturbatrices).

les plus vives a été, à partir des années 50, que l'on parvînt à établir des grammaires comparées d'un nouveau genre, afin de faciliter l'apprentissage de langues étrangères, et, d'une manière générale, le passage d'une langue à l'autre. (Debyser, 1970). C'est ainsi qu'est née, dans une perspective d'application, la linguistique contrastive dont les ambitions de départ étaient qu'une comparaison « terme à terme, rigoureuse et systématique » de deux langues et surtout de leurs différences structurales était possible et devait permettre de réaliser des méthodes mieux adaptées aux difficultés spécifiques que rencontre, dans l'étude d'une langue étrangère, une population scolaire d'une langue maternelle donnée. Une série d'ouvrages et d'articles publiés aux États-Unis entre 1945 et 1965 (Lado, 1957 ; Ferguson, 1962 ; Morlton, 1962), témoigne de l'enthousiasme que suscitèrent les premières études contrastives qui semblaient apporter des solutions nouvelles à ce que l'on considérait alors comme un des principaux obstacles à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'interférence causée par la différence de structures entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère.

Il peut être utile de mieux situer la linguistique contrastive par rapport à son champ d'application et de clarifier brièvement certaines hypothèses (Debyser, 1970) qu'elle véhiculait, plus ou moins, explicitement quant à l'apprentissage d'une langue étrangère :

- La linguistique contrastive a nécessairement pour objet l'application. Bien qu'elle rende parfois hommage, elle n'a pratiquement rien hérité de la grammaire comparée du XIX^e siècle. Elle utilise, sans se substituer à elle, la linguistique descriptive et les comparaisons qu'elle entreprend sont arbitraires du point de vue de la recherche fondamentale : il n'y a pas en effet de raison scientifique particulière de comparer le thaï et l'anglais ou le français et le wolof, sinon pour mieux enseigner l'anglais aux Thaïlandais ou le français aux écoliers de Dakar. Les études contrastives font donc partie de la linguistique dite appliquée. Elles peuvent rencontrer en chemin des problèmes théoriques intéressants, permettre la vérification d'hypothèses, et susciter des descriptions qui manquaient, mais ne se justifient véritablement que par les services qu'elles peuvent rendre.
- La linguistique contrastive suppose au départ que les langues sont différentes: cela implique que malgré l'accent mis sur la diversité des langues, on dispose d'un instrument théorique et métalinguistique assez général et assez unitaire pour rendre comparable des objets différents.
- La linguistique contrastive suppose au départ que l'étude d'une langue étrangère ou seconde (L2) ne pose pas les mêmes problèmes que l'apprentissage de la langue

maternelle (L1). C'est là une hypothèse psycholinguistique fondamentale; que l'origine de cette différence soit à rechercher dans le fait même d'une compétence linguistique préalable en L1 ou dans les artefacts d'une situation d'enseignement n'a guère d'importance ici : c'est de toute façon pour répondre aux besoins d'une pédagogie spécifique et différenciée des langues étrangères que les recherches contrastives ont été entreprises.

- La linguistique contrastive est assez étroitement liée à des hypothèses psychopédagogiques sur la nature et le rôle des fautes dans l'apprentissage. Son objectif est de prévoir, de décrire et d'expliquer les fautes et les difficultés dues à l'influence de la L1 qui font, par exemple, qu'un élève allemand dira : « la soleil » ou, « j'ai le livre lu », un élève anglais : « son maison », un élève arabe : « le chien que je le vois », etc., soit ce que l'on appelle désormais les interférences linguistiques. Les comparaisons linguistiques se proposent de prédire l'ensemble des fautes de ce type, soit pour les prévenir, soit pour les corriger.

III-Le bilinguisme comme tremplin d'apprentissage

Dans le langage courant ainsi que dans la littérature scientifique, les termes les plus divers se rencontrent, tels que bilinguisme précoce, bilingualité, bilinguisme parfait, éducation bilingue, semi-linguisme... . ainsi, un bilingue est considéré comme une : « *personne qui parle deux langues* » (Ferréol et Jucquois, 2004, p.41)

D'aucuns émettent un jugement de valeur et affirment qu'on peut l'être à partir du moment où on parle bien deux langues. Quel est alors le niveau de compétence requis pour pouvoir être appelé ainsi? Dans une situation d'interculturalité, mieux vaut adhérer au critère d'usage et faire jouer sa capacité de communication.

On appelle bilingue précoce l'enfant qui apprend, en plus de sa langue première, une seconde avant dix ans environ. (Ferréol et Jucquois, 2004). Plus l'enfant est jeune, plus la communication est tributaire du contexte et moins il est déconcerté par cette nouvelle langue. Dans cet apprentissage, on note l'importance de la référence à la langue première pour l'acquisition de la seconde langue.

On décrit 4 étapes successives dans l'acquisition précoce d'une seconde langue (Lefebvre, 2008) :

- Dans un premier temps, l'enfant découvre que les autres parlent une langue différente de celle de la maison.

- Quand il s'aperçoit qu'il n'est pas compris, il peut entrer dans une phase mutique. Il n'utilise alors que le non verbal (mimiques, gestes) pour communiquer avec ses pairs. L'impression de passivité masque une attitude très active où l'enfant tente de décortiquer la langue pour y trouver des formules, des expressions auxquelles il peut s'accrocher. Cette phase peut être culpabilisante pour les parents, et être vite interprétée comme "retard de langage" ou difficulté d'intégration. Pourtant si l'enfant a arrêté de parler, il n'a pas arrêté de communiquer.
- Vient ensuite la "phase télégraphique" : l'enfant utilise des formules pour entrer en contact. Elles permettent de s'intégrer au groupe et de participer aux activités. Elles donnent confiance dans son apprentissage.
- Enfin, la dernière phase est celle de la production de phrases correctes. Les erreurs sont fréquentes mais normales dans le processus d'acquisition de la seconde langue.

Le premier enjeu de cette scolarisation est la socialisation, il s'agit surtout pour l'enfant de se faire une place au sein de ses camarades, son école, son environnement. A ce titre, la compréhension et l'étude du français peuvent avoir leur place pour permettre une communication réelle avec ses pairs. Néanmoins, il est important de préciser qu'il ne faut pas mettre la pression sur l'apprentissage des langues, à cette étape de l'apprentissage d'une L2. Nous devons, avant tout, laisser le temps à l'enfant d'intégrer ce nouvel environnement, de s'en imprégner.

Passé cet âge, nous parlerons de bilinguisme tardif, car *« plus tôt on apprend une seconde langue, plus cet apprentissage est aisé, plus le résultat obtenu est bon. »*. (Ferréol et Jucquois, 2004, p. 42).

A 06 ans, un enfant possède déjà un bagage linguistique et cognitif important dans sa première langue. Il aura acquis les concepts sous-jacents aux formes linguistiques telles que la possession ou encore le pluriel. Après cet âge, la capacité d'acquérir une langue de manière intuitive diminue, l'apprentissage

« Se fait moins naturellement. Le dispositif d'acquisition du langage est alors remplacé par un dispositif cognitif pour toutes les tâches de résolution de problèmes. Les enfants qui apprennent une langue tardivement possèdent surtout des avantages sur le plan mnémorique et sur le plan sémantique. L'enfant ou l'adulte construit inconsciemment dans un premier temps des hypothèses inspirées par ce qui lui est le plus familier (sa langue maternelle). Celles-ci sont alors inévitablement génératrices d'interférences à tous les niveaux. » (Lefebvre, 2008, p. 12)

Il est à noter qu'il y a une grande variabilité dans les performances des personnes qui ont appris une seconde langue après la puberté. Certaines arrivent à maîtriser parfaitement une langue quasiment comme un monolingue quand d'autres sont dominées par leur langue maternelle, avec une même durée d'exposition. Les compétences seraient déterminées, non seulement par l'âge, mais aussi par les facteurs socio-psychologiques tels que la motivation, la confiance en soi, ou encore par la méthode d'enseignement.

Le contact que le bilingue entretient avec ses langues respectives est souvent lié à un texte singulier (langue première à la maison, langue seconde à l'école, par exemple) ou à une personne particulière (langue première avec la mère, langue seconde avec le père ou inversement) : le cas du bilinguisme composé, Ceci est souvent le cas chez

« Ceux qui ont appris deux langues dans un environnement similaire. Le bilingue coordonné, en revanche, possède deux systèmes linguistiques bien distincts, qui correspondent à deux cadres de référence indépendants l'un de l'autre. Toutes nos représentations sont forgées par le langage. Par conséquent, la traduction parfaite, la synonymie absolue n'existent pas. Le bilingue coordonné perçoit, de manière plus ou moins consciente, ces nuances et ces subtilités. » (Ferréol et Jucquois, p. 43).

Ainsi, dans le cas du bilinguisme composé, deux signes différents ("book" et "livre", par exemple) appellent le même référé, le même concept abstrait. Pour le bilingue coordonné, "book" et "livre" n'ont pas la même connotation, n'appellent pas exactement la même abstraction, mais chaque concept est comme englobé dans un monde référentiel particulier. Ceci est assez fréquent lorsque les deux langues ont été apprises dans deux contextes distincts. Il va de soi que les identités culturelles respectives seront fondamentalement différentes. La distinction composé/coordonné ne doit, cependant, pas être vue comme une dichotomie absolue, mais plutôt comme deux extrêmes d'un continuum, le long duquel, de nombreux cas de figure existent. (Krashen, 1983)

Normalement, le bilingue doit pouvoir se reconnaître favorablement aux deux groupes dont il connaît ou apprend la langue, et s'y sentir admis comme membre à part entière. Dans des conditions propices (Lambert, 1975), la seconde langue est acquise en plus de la première, et non pas au détriment de celle-ci. Il s'agit alors d'un bilinguisme additif. Nous parlons, au contraire, de bilinguisme soustractif, lorsque l'une des deux langues, souvent la première, est en quelque sorte "balayée" par l'autre. Le terme semi-linguisme évoque le cas du bilingue qui ne maîtrise bien aucune des deux langues, ce qui mène à des frustrations

cognitives et affectives, et à des problèmes d'identité. Le prestige, le statut de ces langues et des cultures connexes, jouent ici un rôle capital. Pour beaucoup d'apprenants de langues, la seconde langue établit, plutôt, une réprimande et surtout une pression. Là où l'une des deux cultures est déconsidérée et dépréciée, le bilinguisme assujéti risque de devenir un facteur réprimant.

En somme, nous pouvons conclure qu'il existe deux niveaux de définition du bilinguisme, si l'on considère le continuum additif-soustractif. Le premier niveau, qui est la forme la moins forte, qui porte sur la nature complémentaire ou compétitive de l'expérience bilingue. Les situations de bilinguisme peuvent être additives si elles favorisent l'apprentissage d'une langue seconde sans effet néfaste sur l'acquisition et le maintien de la langue première, et soustractive si l'apprentissage de la langue seconde se fait au détriment du développement de la langue maternelle.

IV- De la nécessité d'intégrer les pédagogies de langues maternelle et étrangère

La langue maternelle occupe une place ambiguë dans la recherche portant sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Traditionnellement, la didactique et la linguistique de l'acquisition jettent, en effet, un regard plutôt méfiant sur les traces qu'elle pourrait laisser sur les connaissances et les performances des apprenants dans la langue enseignée. La grande diffusion de notions telles que : *interférence* ou *transfert*, ainsi que les connotations négatives qui accompagnent le plus souvent ces termes, laissent transparaître cette méfiance. L'analyse contrastive²⁵ (sous ses formes spontanées ou académiques) a été le plus souvent conçue comme une démarche préventive (éviter les interférences qui menacent l'apprenant) ou thérapeutique (extirper les interférences qui parasiteraient l'interlangue). L'analyse contrastive peut même être mobilisée pour tendre de véritables embuscades aux apprenants.

Les critiques adressées, par la suite, à l'analyse contrastive, dès la fin des années soixante, ne poursuivaient généralement pas un quelconque projet de réhabilitation de la langue maternelle et de ses rôles présumés, mais argumentaient plutôt en faveur de l'hypothèse de sa relative absence de pertinence dans l'explication de l'apprentissage. De nombreux travaux ont tenté alors de démontrer que L1 jouait un rôle tout à fait accessoire et que, plus généralement, le développement de l'interlangue obéissait à des principes fondamentaux probablement universels et relativement indépendants des circonstances particulières de

²⁵Déjà expliquée, en détails, dans la partie : "Bilinguisme, linguistique contrastive et interférences"

l'exposition de l'apprenant à L2. L'apprenant est ainsi devenu un pur sujet épistémique, autonome par rapport à ses circonstances sociales et personnelles (Py, B, 2002, p.140).

Si les langues étrangères sont des langues acquises, les langues dites maternelles sont, elles, des langues transmises, qui possèdent toute une série de déterminations sociales, familiales, historiques, etc., auxquelles les individus ne renoncent pas facilement, toutefois, on oublie souvent la puissance extraordinaire que les langues maternelles, les langues de première socialisation, ont sur les individus, en quoi elles les marquent sur le plan identitaire. Les marques transcodiques, autrefois vues comme des défaillances des apprenants ou des méthodes d'enseignement, peuvent aujourd'hui être considérées comme des « *stratégies qui permettent de faire évoluer la classe de langue vers un espace effectivement plurilingue [...] et ne relèvent plus d'effets de compensation mais deviennent les indices d'un parler bilingue en devenir* » (Castel Lotti, 2001, p. 74)

Pour tenter de discerner les fonctions remplies par changements de langues dans l'apprentissage du FLE, il convient, dans un premier temps, d'opérer, dans la partie qui suit, quelques rappels sur la nécessité d'alterner les langues en classe, avec quelques types d'alternance codique (Moore, 1969). Ensuite, d'étudier quelques spécificités liées à la langue maternelle et à la langue étrangère.

IV-1- Types d'alternances codiques en classe de FLE

Il existe différents types d'alternances codiques qui sont autant d'outils pour l'apprenant afin de maîtriser la langue étrangère :

IV-1-1- L'alternance tremplin

L'apprenant vérifie en langue maternelle si le contenu de ce qu'il veut dire en langue étrangère est acceptable. Nous parlons, dans ce cas, d'une L1 qui fonctionne comme un "signal de détresse" en direction de l'enseignant pour attirer son attention et infléchir le cours de l'interaction. De même pour l'enseignant qui en s'appuyant sur la L1 des élèves arrive à maintenir et garantir la communication en se focalisant sur le lieu de détresse. (Moore, 1996)

IV-1-2- L'alternance appropriation

L'apprenant traduit en langue maternelle l'énoncé de langue étrangère pour confirmer qu'il l'a bien compris. La langue maternelle sert de point de repère forcé pour intégrer de nouvelles données de la langue étrangère.

IV-1-3- L'alternance balise de disfonctionnement

Face à une difficulté, l'apprenant recourt à la langue maternelle pour élargir ses moyens lexicaux. Il utilise des mots en langue maternelle au milieu d'un discours en langue étrangère. En collaboration avec l'enseignant ou ses camarades, l'élève peut construire son énoncé petit à petit.

IV-1-4- L'alternance entraide

Un autre apprenant aide celui qui est interrogé en langue étrangère. Cette utilisation marque un phénomène de solidarité sociale, de complicité, et prépare une formulation ou une production en langue étrangère.

IV-2- La langue maternelle en classe de FLE

Qu'est-ce qu'une langue maternelle ? Est-ce que c'est la langue de la mère ? La langue première ? Est-ce qu'il s'agit de la langue source ? Ou la langue acquise naturellement ? La langue la mieux connue ? Ou la langue de référence ?

Nous allons essayer de donner des définitions dans lesquelles nous distinguons une certaine diversité dans les critères invoqués. Le premier critère est d'ordre étymologique ou morphologique où ce terme est défini comme étant lié à la mère :

« *La langue maternelle est liée à la mère (Mother Tongue, lingua materna, "langue du lait" dans certaines langues africaines etc.)*. » (Castellotti, 2001, p.21). Ce critère, à son avis, est le premier qui vient, souvent, à l'esprit. Il s'avère, pourtant, très discuté dans certaines situations sociales ou sociolinguistiques. Le fait que la mère de l'enfant entretient, d'une part, avec lui la relation la plus régulière et continue n'est pas universellement partagé ; d'autre part, il existe des contextes où la mère parle à l'enfant une autre langue que la sienne : celle du père, dans certaines tribus amazoniennes, par exemple, ou encore celle du pays d'accueil dans le cas de certaines familles migrantes. Cette référence à la mère renvoie aussi, selon Wald (1987) à la représentation imaginaire d'une forme d'expression originelle : l'image d'une parole libre de toute contrainte de l'énonciation et antérieure à toute catégorisation.

Le deuxième critère est souvent couplé avec le premier, c'est celui de *l'intériorité d'appropriation* lié au mode d'acquisition. Nous considérons, dans ce cas, que le fait d'avoir intériorisé cette langue en premier, naturellement et à un âge avancé, donne à cette langue le qualificatif d'être maîtrisée avec le plus haut degré de compétence et de permettre d'exprimer sa pensée de la façon la plus précise possible. Là encore, ces

présupposés peuvent être remis en cause au moyen de l'observation de quelques exemples : lorsqu'un locuteur n'est plus en contact pendant de nombreuses années avec sa LI, celle-ci n'est plus nécessairement la mieux maîtrisée, même si elle a été la première acquise.

Le troisième critère invoqué est d'ordre fonctionnel et identitaire. Dans cette perspective, la langue maternelle est définie comme :

« Celle que le locuteur emploie le plus, dans les sphères d'activités les plus diverses, ou encore comme celle à laquelle il s'identifiera de manière privilégiée, parce que c'est la langue emblématique du groupe ou de la communauté auxquels il adhère. » (Castellotti, 2001 p. 22)

la langue maternelle est difficile à définir cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Anthropologiquement rapportée à la figure de la mère dans de très nombreuses cultures et particulièrement dans l'aire occidentale,

« La langue maternelle ne s'identifie pas nécessairement à la langue de la mère : c'est que la langue acquise la première par l'enfant peut être celle de la nourrice (substitut de la mère) mais aussi celle du père, voire une langue tierce dans le cas d'une structure familiale recomposée ou transplantée. » (Cuq, 2003, p. 151)

Pour éviter les connotations culturelles,

« On l'appelle souvent la langue première. Le seul inconvénient de cette dénomination réside dans le fait que, dans certaines sociétés plus fréquemment que dans d'autres, un individu peut être, dès sa prime enfance au contact simultané de plusieurs langues. » (Cuq, 2005, p. 90).

Le terme "*langue source*" (associé à son corollaire "*langue cible*"), employé, spécifiquement, par la linguistique contrastive puis par certains didacticiens.

L'expression "*langue native*", rencontrée plus rarement, revoie à une vision plus restrictive d'un point de vue didactique, dans la mesure où elle insiste uniquement sur l'ordre d'acquisition, critère qui ne préjuge en rien de la maîtrise de la langue en question.

La "*langue de référence*", expression proposée par Sophie Moirand (1982) est reprise par Louise Dabène (1994) désigne, quant à elle, la variété scolaire, à travers laquelle se construisent les apprentissages fondamentaux, en particulier la lecture et l'écriture. Cette dimension, essentielle dans une perspective didactique, est cependant elle aussi partielle puisqu'elle privilégie la fonction métalinguistique aux dépens d'autres caractéristiques.

Plus largement répandue, l'expression "*langue première*" (par opposition à la langue seconde). Cette dénomination présente également l'intérêt de prendre en compte une dimension psycho-affective, sans nécessairement la valoriser exagérément. C'est dans cette perspective qu'on appellera : « *langue première(LI) d'un individu tout simplement celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage.* » (Martinez, 1996, p. 18)

Comme le milieu de la petite enfance est en général lié à la mère, Martinez ajoute que :

« La langue première est dite souvent maternelle, quoique des sociétés existent où les contacts avec d'autres membres du groupes sont déterminants. Cette désignation a donc une valeur psychoaffective et elle implique une reconnaissance, une adhésion, donc une subjectivité qui ne rende pas aisé son emploi. »

IV-3- Langue étrangère en classe de FLE

Castellotti (2001) déclare qu'on peut, bien sûr, user d'une pirouette et déclarer qu'est étrangère toute langue qui répond de manière inversée aux différents critères abordés ci-dessus pour tenter de définir ce qu'est une langue maternelle. Elle suit le propos de Besse (1987) lorsqu'il considère qu'une langue seconde/étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci. Mais là encore, « *lorsqu'on aborde des situations de terrain, on se heurte à un certain nombre d'obstacles et de nuances, visant à remettre en cause une catégorisation trop rigide.* » (Castellotti, 2001, p. 23.)

Tout d'abord, une langue n'est bien sûr jamais étrangère en soi. Comme le remarque Besse(1997), ces expressions (langue étrangère, langue maternelle et leurs corrélés) ne sont pas actualisables qu'auprès d'un individu ou d'un groupe d'individus. Nous pouvons dire dans un premier temps que :

« Toute langue non maternelle est une langue étrangère. On peut dire par là que ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). (Cuq et Gruca, 2005, p. 93)

Ils renvoient cette appellation d'étrangère au point de vue social ou politique. Ils ajoutent qu' : « *Une langue peut donc revêtir un caractère de xénité (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique.* ». Ils citent l'exemple du statut de la langue française, ici,

en Algérie : « *Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fut la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère.* ».

Certaines langues apparaissent, alors, aux sujets comme plus étrangères que d'autres, ce degré d'étrangeté variant à la fois dans le temps et dans l'espace. L'exemple que Dabène (1994) cite ici, c'est le statut du français langue étrangère en Algérie pour une grande partie de la population, après y avoir longtemps bénéficié d'un statut de langue seconde, voire, dans certains cas, de langue maternelle.

Sans multiplier les exemples, d'après Castellotti (2001) on peut aisément vérifier comment des facteurs d'ordre notamment historique, géographiques, culturel, politique, économique et linguistique ont une influence sur le statut des langues et sur le niveau de familiarité/étrangeté entretenu par les individus et de ce fait, sur la manière dont ceux-ci vont appréhender la langue à apprendre.

On s'aperçoit bien (Dabène, 1994), lorsqu'on se préoccupe de la multiplicité de ces facteurs, combien l'expression langue étrangère ne rend compte que malaisément de la diversité des situations et de leur dynamique, de la complexité des relations entre les différentes langues/cultures et des nuances qu'il faut alors distinguer, d'un apprenant à l'autre et pour un même apprenant.

L'emploi du terme "seconde langue", qui pourrait sembler le plus adéquat et qui est communément utilisé dans de nombreux pays, en particulier anglophones, pose un problème en français, parce qu'il désigne traditionnellement un objet différent, à savoir la deuxième langue étrangère apprise dans l'enseignement secondaire (on parle de l'anglais première langue, d'espagnol seconde langue, etc.). Quant à l'expression "langue seconde" (Castellotti, 2000) elle est déjà mobilisée, en contexte francophone, pour désigner une langue ayant une forte présence et/ou un statut spécifique dans l'environnement considéré.

En effet, Castellotti considère que certains tentent d'échapper à cette difficulté en coordonnant les deux termes et en utilisant l'expression "langue seconde" ou "étrangère". D'autres encore usent également de périphrases, telles que "langue enseignée", "langue à apprendre", "langue autre"...

IV-4- Rencontres langue maternelle- langue étrangère

La présence de la L1 dans un système d'enseignement en L2 laisse rarement indifférent. Aussi bien au niveau de l'institution qu'à celui de la personne enseignante, car :

« On ne peut en général se passer de s'interroger et de légiférer sur l'usage de la L1. De même, l'individu apprenant qui recourt à sa L1 sait qu'il utilise un moyen controversé, non conforme à la situation didactique voire politique de la situation. C'est un peu comme s'il essayait de faire de la géographie en classe d'histoire. (Gajo, 2000, p. 46)

C'est par ce propos didactique de Gajo que nous voudrions bien commencer ce point.

IV-5 Quelques représentations d'apprenants et d'enseignants

On ne peut pas parler de rencontres langue maternelle- langue étrangère (Giordan et De Vecchi, 1987) sans aborder quelques représentations²⁶ d'apprenants et d'enseignants, car ces représentations mentales et sociales jouent un rôle essentiel dans tout processus d'apprentissage et les didacticiens des sciences des langues, en particulier, ont montré comment leur prise en compte était nécessaire pour construire et asseoir de nouvelles connaissances.

L'institution scolaire laisse souvent apparaître des imprécisions et des contradictions dans les objectifs et les finalités assignés à l'enseignement scolaire des langues vivantes. Castellotti (dir, 2000) donne l'exemple suivant : *« ainsi, par exemple, l'école- en France tout au moins a toujours oscillé entre un objectif à visée plutôt communicative et un objectif à visée plutôt métalinguistique, privilégiant tantôt l'aspect "savoir pour" et tantôt l'aspect "usage de" la langue. »*. (Castellotti, 2000, p.31). Toutes hésitations entraînent bien souvent, chez les apprenants et les enseignants, un conflit de représentations entre, d'une part, une culture d'apprentissage peinte d'habitudes scolastiques et, d'autre part, des conceptions naturalistes et ludiques de l'acquisition des langues.

La plupart des travaux, récemment publiés concernant les représentations des langues et de leur apprentissage, portent sur le rôle essentiel des images que se forgent les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées. La personnalité, l'attitude et les discours du professeur relaient parfois les représentations de manière plus ou moins manifeste. À ce propos, Castellotti (2001) donne l'exemple suivant : *« Une dictée en allemand Je sais que vous aimez tous beaucoup l'allemand. Je vais donc vous faire une dictée en allemand. »*²⁷

²⁶ Cette notion sera expliquée, en détails, dans le chapitre N° 5 : "l'interculturel en didactique du FLE".

²⁷ Propos tenus par un professeur en Suisse romande ; cité par Muller (1998), dans Margerie et Moore, 2002.

En puisant des études de Muller (1998), nous pouvons déduire qu'il y a une grande correspondance entre l'image qu'un apprenant s'est forgée d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. Ainsi, une image négative de l'Allemagne (exemple couramment observé en France ou en Suisse romande) correspondrait à la vision d'un apprentissage officielle et insatisfaisant de l'allemand, conception parfois relayée par les enseignants eux-mêmes.

Tous ces travaux, plus ou moins explicites, laissent entrevoir un rôle central, dans ces représentations, pour la langue-culture source des apprenants, celle-ci constituant en quelque sorte le mètre étalon au moyen duquel les autres langues-cultures seront appréhendées. Les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d'un processus où déjà connu. Le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison.

Plus largement, Matthey (1997), Castellotti et Moore (1999), Margerie et Moore (2002), développent également des travaux sur les représentations du bilinguisme et du plurilinguisme, sur l'apprentissage des langues ainsi que sur les relations entre les différentes langues dans cet apprentissage. C'est dans ces recherches que la vision de la langue première apparaît, plus explicitement cette fois, comme déterminante dans la construction des représentations.

Une des conceptions très fréquemment attestées dans la plupart des travaux cités est celle de la langue maternelle comme obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une autre langue ; celle-ci apparaît souvent comme une évidence dans les discours des enseignants.

Castellotti confirme que lorsqu'on demande aux élèves de répondre à la question suivante « Qu'est-ce qui se passe dans votre tête quand vous essayez de parler une autre langue ? », de nombreux adolescents font spontanément référence au français, leur langue première, la quasi-totalité d'entre eux, disent que c'est comme quelque chose qui interfère malgré eux et qui gêne leur apprentissage d'une langue étrangère ainsi que l'expression dans cette langue, dans le mesure où elle provoque régulièrement erreurs et confusions.

La référence à la langue maternelle est donc la plus souvent considérée comme essentiellement négative, car :

- Le recours, des apprenants à la langue maternelle peut interrompre la communication comme ils ont toujours tendance à penser dans leur langue maternelle et vouloir traduire le tout pour comprendre une langue étrangère.

-Le recours à la langue maternelle peut influencer négativement les apprenants et leurs expressions orales, ce qui les empêche de bien produire les mots et construire correctement les phrases.

- La langue maternelle se considère comme une source fâcheuse d'interférences. L'apprenant lorsqu'il n'arrive pas à prononcer bien un phonème en langue française, il se réfère inconsciemment au phénomène le plus proche dans sa langue maternelle.

C'est vrai que la langue source est comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré, auquel on ne peut s'empêcher de succomber, mais il convient de combattre fortement si l'on veut progresser car, La langue maternelle représente un point de départ pour approcher la langue étrangère, Où elle peut devenir un tremplin, dans la mesure où les capacités, notamment d'ordre métalinguistique et méta-communicatif, qu'elle permet de constituer, sont réinjectées dans l'approche d'une nouvelle langue et offrent des outils heuristiques pour entrer dans cette langue et y élargir les compétences.

Pour débloquer des situations d'incompréhension, l'enseignant doit faire un recours à la langue maternelle pour s'assurer et confirmer que les apprenants ont compris les cours et tout ce qu'il veut expliquer. Le recours à la langue maternelle peut devenir un auxiliaire précieux de l'enseignement car il permet la progression de l'apprentissage de la langue française. Le recours à la langue maternelle peut être un atout dans un milieu scolaire comme il peut aussi être un handicap, blocage, frein à l'acquisition d'une langue étrangère.

IV-6- Rapport entre l'étude de la LM et l'enseignement d'une LE

Les rapports entre l'étude de la langue maternelle et l'enseignement des langues étrangères apparaissent sous un angle nouveau. La langue source ne constitue plus, comme pour les partisans d'une approche structuraliste (Travaux du cercle linguistique de Prague, 1929 : Karcevsky, Jakobson...) de l'enseignement des langues cibles, une source fâcheuse d'interférences, qu'il faut neutraliser par tous les moyens. Elle peut devenir, en revanche, un appui, une aide inestimable à l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour y arriver, il est nécessaire de :

« Concevoir l'étude de la langue maternelle à l'école comme une occasion privilégiée pour saisir intuitivement et expérimentalement les principes fondamentaux de structure et de fonctionnement d'une langue, en général, et acquérir ainsi progressivement des connaissances qui faciliteront l'approche et l'acquisition de la structure et du fonctionnement [de celle-ci]. » (Roulet, 1980, P.26)

En effet, cette tâche doit être conçue de manière qu'on inculque à l'élève, dans l'enseignement d'une langue, des catégories et des concepts qui sont valables pour toutes les langues et applicables à toutes ; et qui,

« Dans la connaissance et la maîtrise des phénomènes propres à chaque langue au plan du lexique et de la structure de surface (syntaxe, morphologie et phonétique), peuvent être ainsi expliqués adéquatement, dans l'enseignement d'une langue particulière, comme la réalisation de principes plus généraux de structuration linguistique. » (Brekle, 1970, P.51)

Il importe, par conséquent, au contraire de la grammaire traditionnelle et des cours d'inspiration structuraliste, d'aider l'apprenant à saisir le fonctionnement profond du langage et des langues afin de faciliter la compréhension et l'acquisition de L1 et de L2. L'idée, répétons-le, n'est pas nouvelle, mais il est temps de la reprendre et de la développer à la lumière des recherches actuelles sur le langage.

V- Approche plurielle et approche singulière en classe de langues

V-1- Types d'approche plurielle

Pour situer l'éveil aux langues, on peut distinguer trois types d'approche plurielle :

V-1 -1- La didactique intégrée des langues : un type d'approche plurielle

Il est question (Chiss, 2001) de l'installation de relations entre un nombre limité de langues-cultures, celles dont on cible l'apprentissage dans un cursus scolaire classique ou même dans un cursus se préoccupant, pour les quelques langues enseignées, des compétences différentes. L'ambition, à travers cette opération, est de s'appuyer sur la langue maternelle (ou la langue de l'école) pour accéder à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour aider les apprenants à atteindre une deuxième langue étrangère, etc.²⁸ L'objectif premier serait l'appropriation et le développement d'une compétence communicative, langagière et culturelle, pour les langues-cultures en contact.

Pretceille, 2003 ; Zarate et Kramersch, 2008 et autres défendent et garantissent les bienfaits d'une éducation plurilingue. Ainsi, « *Le bilingue intériorise l'autre comme une part de lui-même, une autre modalité de lui-même* » (Dalgalian, 2000, p.94), et cela à tous les niveaux de la communication, ne serait-ce, par exemple, qu'en énonçant des sons et des mots nouveaux. Ainsi, « *avoir intégré l'autre en soi, c'est ne plus jamais pouvoir regarder les*

²⁸ -Cf. par exemple, outre Roulet 1980 déjà cité, une publication d'un autre réseau du CELV (Hufeisen et Neuner, 2003) et Castellotti, 2001.

autres comme complètement différents. C'est les appréhender dans ce qu'ils ont de commun et de différent.» (Dalgalian, 2000, p.95).

Le but recherché, dans ce cas, est l'ouverture à l'autre qui n'est qu'un aspect particulier d'une éducation ouverte.

L'apprenant détient déjà des connaissances langagières dans sa première langue de socialisation, et ces compétences que cet apprenant a déjà acquises dans sa langue maternelle sont transmissibles à toute nouvelle langue. C'est avec sa propre parole que le bilingue construit sa seconde langue, son autre soi-même.

V-1-2- L'intercompréhension entre les langues parentes

On parle, dans ce cas, de langues appartenant à une même famille. On espère que le nombre des langues prises en charge soit élevé, tout en se contentant de certaines compétences. On met à profit les avantages les plus authentiques, les plus positifs de l'appartenance à une même famille, ceux qui concernent la compréhension, qu'on cherche à perfectionner systématiquement. Le but principal reste communicatif, mais il est clair que d'autres facultés sont élargies et améliorées, de façon plus forcenée que dans le cas précédent. Entre autres : des habiletés métalinguistiques générales, la capacité même à se baser expressément sur des connaissances dans une langue afin d'accéder à une autre langue, l'assurance en ses facultés personnelles d'apprentissage ...

V-1-3- L'éveil aux langues

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. En effet,

« Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère. » (Candelier, 2003, p.230)

Il s'agit là d'une phase complémentaire vers la diversité. On aurait tendance à le qualifier de pas «suprême», ce qui serait embarrassant pour une démarche qu'on situe ; plutôt, au début des apprentissages linguistiques.

Dans cette succession, projeter le développement d'une compétence de communication vient en seconde requête, et en aucun cas, cette compétence n'est dévalorisée, mais on insiste, beaucoup plus, sur l'appropriation de sous-compétences, lesquelles sont mises au

service de l'apprentissage d'une compétence de communication, dans quelque langue que ce soit.

Dans cette perspective, cette approche vise le développement de l'intérêt pour les langues et les cultures, de la curiosité à leur égard, de la confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage, des compétences à observer/analyser les langues, quelles qu'elles soient, de la capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre – par ressemblance ou différence – un phénomène concernant une autre langue ... Mais on peut également concevoir cette approche comme un accompagnement des apprentissages linguistiques en cours, à l'école primaire et au-delà.

L'éveil aux langues, en plus de l'enseignement-apprentissage des langues (aspect linguistique), veut aller plus loin : contribuer à approcher l'interculturel.. Il s'agit aussi de développer des savoirs relatifs aux langues, en particulier d'ordre sociolinguistique. Ces savoirs constituent un ensemble de références aidant à la compréhension du monde dans lequel les élèves vivent et vivront.

Sensibiliser les apprenants à la diversité et à la richesse des langues dans les systèmes éducatifs est un postulat qui fait accord depuis plusieurs décennies dans les institutions. Malencontreusement, les discours auxquels y adhèrent ces derniers n'aboutissent pas vraiment aux résultats souhaités:

«Avancer vers plus de diversification demande sans aucun doute un certain nombre d'efforts. Pourtant, lors d'une enquête récente effectuée à propos des pays du Conseil de l'Europe, on a pu découvrir et montrer que le niveau de diversité atteint ne peut être que dans les représentations des langues et de l'intérêt de leur apprentissage que se font les différents acteurs.» (Candelier, 2003, p.235)

V-2- Implications didactiques

Cette réflexion a donné naissance à la question suivante : que fait l'université pour modifier les représentations relatives aux langues dans le sens d'un plus grand intérêt pour la diversité, susceptible de conduire à une demande en langues plus diversifiée ? Pour répondre à cette question, je me suis particulièrement intéressée à l'écrit scolaire, j'ai insisté sur la nécessité de fonder une didactique spécifique pour le FLSco²⁹ qui s'inspire, à la fois, de celle de la langue première et du FLE (une didactique intégrée). Le cadre

²⁹Français langue de scolarisation.

didactique et les pistes qu'elle propose sont à adapter dans un contexte bilingue ou trilingue. C'est bien à la croisée de la didactique du FLE et de la langue première de l'apprenant qu'il faut se situer, pour repenser une didactique de l'écrit adaptée.

Comme l'écrit encore Candelier (2003), il s'agit bien de ce que le cadre européen commun de référence appelle « *la perspective d'une sortie d'éducation langagière générale.* » (CECER, p. 130), que l'on peut concevoir comme un accompagnement des apprentissages linguistiques en cours. Cette approche, qui ne repose pas sur l'apprentissage d'une (ou de plusieurs) langues (s), mais aussi leurs compétences à observer et à analyser les langues, de façon à ancrer solidement chez ces derniers les premières étapes de la formation au plurilinguisme. (Conseil de l'Europe, 2007)

V-3- Du côté de l'enseignement-apprentissage des langues : Comparer c'est s'inscrire dans une démarche interculturelle

Apprendre une autre langue c'est « *calquer le système à atteindre sur son système d'origine, quel que soit le niveau linguistique.* ». (Auger, 2004, p.12). Il est même possible d'anticiper les erreurs qui peuvent survenir, selon la langue maternelle et la langue-cible³⁰.

Dans ce contexte, on parle de situation d'interlangue, un entre-deux avant de posséder les deux langues. L'interférence doit être prise en considération, maîtrisée par les enseignants, pour ne pas condamner les apprenants. La langue maternelle constitue comme une passerelle par laquelle, l'apprenant réussit l'appropriation du FLE³¹

Toute comparaison découle de l'approche interculturelle, qui forme une base sur laquelle prend appui l'enseignement-apprentissage des langues, particulièrement du FLE : Le plus importantes de ne pas se concentrer seulement sur les différences, mais aussi les similitudes. Ces similarités sont ancrées dans ce que Louis Porcher appelle les *universaux singuliers* qui supposent que tous les êtres humains ont des relations particulières aux grands domaines de la vie comme le mariage, l'amour, la santé...etc.

Dans Manières de classe (1987), il rappelle l'opposition des méthodologies "universalistes" aux méthodologies "contrastives", en faisant ressortir les conséquences qui en découlent pour l'enseignement de la culture, également désignée, suivant l'usage courant de l'époque, comme la civilisation. En effet, d'un côté, les méthodologies universalistes se consacrent exclusivement à l'enseignement instrumental de la langue en négligeant les

³⁰-H. Frei avec sa *grammaire des fautes* l'avait montré dès les années 30

³¹- Par exemple, une voyelle qui n'existe pas dans la langue maternelle sera produite en français en se rapprochant généralement de la voyelle la plus proche d'un point de vue pharyngo-buccal. Ce filtre est le point de passage de l'ensemble de la communication, qu'il s'agisse de la perception des sons, de la syntaxe jusque dans les codes non-verbaux (façon de gérer l'espace et le temps par exemple).

pratiques culturelles (ou phénomènes de civilisation) alors que, de l'autre, les méthodologies contrastives recourent à un comparatisme sur le mode de « *similitudes et différences entre la société-source et la société-cible* » (Porcher, 1987, p. 09). Les écarts, les dissemblances résultent en raison de l'appréhension différente de ces domaines, par chaque personne : les contextes sociopolitiques et historiques sont singuliers.

Conclusion

Peut-on parler de cultures, d'interculturel, de co-culturel ou de transculturel sans parler des langues qui mettent en forme les expériences, les organisent, les orientent, les travaillent ? Bien évidemment, non. « *Toutes les pratiques humaines sont, de près ou de loin structurées, reflétées, construites et déformées par les langues des peuples* » (Coianiz, 2005).

L'approche plurielle des langues, en classe de FLE, est un moteur pour les apprenants. Elle suscite l'intérêt car elle centre l'attention sur eux, leurs connaissances, leurs expériences des langues et des cultures. Elle privilégie, ainsi, l'envie de s'exprimer. La classe, cet espace de vie, peut se transformer en un cadre d'échanges, qui varie les types d'interactions. Le contrat communicatif vire vers ce qui est naturel et motivant. Les apprenants sont appelés « captif », en raison du déclenchement du plaisir d'apprendre. L'avantage est qu'ils prennent part et s'investissent dans leur apprentissage, le construisent, le prennent en charge, dans la mesure du possible.

Les recherches sur le bilinguisme (Moore, 2007 ; Castellotti et Moore, 2005) proposent un éclairage nouveau sur les relations entre les langues dans leurs articulations au sein du répertoire de la personne bilingue, qu'il s'agisse du bilingue accompli et catégorisé comme tel³² ou du bilingue en devenir. L'apprenant est un bilingue en devenir. Il manifeste des efforts visant non seulement à s'approprier de nouvelles connaissances, à les structurer sous la forme d'une interlangue, à les rendre intelligibles et acceptables aux yeux de ses interlocuteurs natifs (représentés souvent par le professeur, à la fois destinataire et évaluateur), mais aussi à assurer l'efficacité communicative de ses énoncés linguistiques.

Si le bilinguisme mène à une plus grande ouverture, une plus grande tolérance, qu'il favorise l'interculturalité³³, il ne faut pas perdre de vue qu'il ne doit pas être imposé à tout prix et que les résultats dépendent étroitement des conditions socioculturelles dans lesquelles la socialisation a lieu.

³²-Sur les processus de catégorisation sociale dans l'apprentissage et le bilinguisme, cf. Mondada et Py (1994)

³³Nous l'expliquerons, en détails dans les deux chapitres suivants : chapitres 3 et 4.

Chapitre III

**Langue et culture en classe de FLE : gérer
la communication culturelle et
interculturelle**

Introduction

L'objet de cette partie est de mettre en évidence les implications culturelles de l'enseignement du FLE dans une classe d'étudiants, à l'université.

Cuq et Gruca (2006, p. 59) sont d'avis qu'il est « *sans intérêt et sans doute contre-productif d'envisager l'enseignement d'une langue vivante sans y intégrer les paramètres culturels sans lesquels elle n'est qu'un idiome* ». Langue et culture sont, donc, intrinsèquement liées. Elles ne peuvent exister l'une sans l'autre. Une culture s'exprime, crée des significations par la langue, et chaque langue se manifeste en même temps comme la mémoire et l'expression de cette culture.

Dans les nouvelles tendances, en didactique du F L E, il est tout à fait simple de dire que la langue et la culture sont indissociables. Dans le principe épistémologique, langue et culture sont inséparables, l'une ne peut avoir cours sans l'autre, comme l'affirme Louis Porcher : « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* » (1995, P.53). Néanmoins, en réalité et sur le terrain, ce n'est pas une tâche aisée. L'enseignement de la culture déclenche plusieurs contrariétés, parce que tout simplement, selon Puren et Bertocchini (1998), faire acquérir une culture étrangère aux apprenants d'une langue a pour objectifs de :

- Sensibiliser les élèves aux images partielles et par conséquent partiales de la culture cible, pour pouvoir les modifier. Faire apprendre aux élèves les connaissances culturelles nécessaires.
- Aider les élèves à prendre du recul par rapport à leurs cultures propres et accepter l'autre différente de la leur.
- Se mettre toujours dans une posture de comparaison des deux cultures : source et cible.

Il est à noter que ce que l'on entend par culture constitue un enjeu didactique essentiel dans l'enseignement des langues, cette situation nous amène à réfléchir :

Quelle définition peut-on donner de la notion de culture ?

Quel statut donner à la culture dans l'enseignement du F L E ?

Nous partons du principe qu'on ne peut enseigner une langue sans prendre en compte la culture qui se relie à elle.

I- La Notion de Culture : un tout complexe

Longtemps concurrencé par le terme de civilisation lequel, dans son acception classique et en référence à l'« affinement des attitudes » et à l'« adoucissement des mœurs », s'oppose à celui de barbarie tout en évoquant la « plus haute expression de l'humanisme », le mot

culture -issu du latin cultura, lui-même dérivé du verbe colere- revêt de multiples significations. Il s'applique aussi bien aux travaux des champs qu'aux réalisations techniques, aux facultés de l'esprit qu'à l'exercice corporel, à la biologie qu'aux humanités.

Systemes de valeurs et logiques de différenciation

La coexistence de plusieurs sous-cultures pose donc problème d'autant que les systèmes de régulation mis en place ne sont pas forcément compatibles, l'hétérogénéité des comportements étant perceptible à travers le discours, l'habitat ou les loisirs.

La confrontation d'univers différents peut, par ailleurs, se traduire par une meilleure compréhension ou par des frictions plus ou moins vives. Celles-ci constituent des facteurs d'inadaptation et sont susceptibles d'ouvrir la voie à des conduites déviantes, qu'il s'agisse d'évasion (usage de drogue), de conflit (bagarres entre jeunes) ou de criminalité (exemple du voleur professionnel). Les risques de discrimination ne sont pas non plus à écarter. La possibilité d'un enrichissement réciproque est une attitude plus récente. L'interdépendance des économies, les flux migratoires participent à ce mouvement d'acculturation.

Si la civilisation est à base d'accumulation et de progrès, la culture -nous rappelait Paul Ricœur dans Histoire et vérité- repose sur une loi de fidélité et de création. Loin de considérer avec suffisance l'apport des siècles passés comme un dépôt intangible, elle donne lieu à toute une série de réinterprétations possibles qui, en retour, la maintiennent, la consolident ou l'actualisent, tradition et innovation n'étant pas antinomiques mais complémentaires.

Dans la relation à autrui, le dialogue, en tant que relevant à la fois de la philosophie de la rencontre et de la théorie de l'argumentation, revêt une place centrale. Son analyse ne saurait être jamais achevée, dès lors que cette rencontre ne se réduit pas à la compréhension du discours (comme le remarquait Martin Buber, le mot parlé se passe dans « *la sphère vibrante entre les personnes* », qui se situe bien au-delà de ce que disent les dialoguants), et dès lors encore que le dialogue, loin de n'être que la recherche de l'adhésion d'un interlocuteur déterminé, se veut celle d'un accord universel des esprits. (Ferréol et Jucquois, 2004, p.82)

I-1- Culture, Cultures

L'approche qui prévaut actuellement en didactique des langues fait sienne la position du linguiste anthropologue : « la conception de la culture que nous cherchons à saisir se propose de comprendre, sous un seul mot, l'ensemble des attitudes, des visions du monde

et des traits spécifiques de civilisation qui confèrent à un peuple particulier sa place dans l'univers. » (Sapir, 1967, p. 137).

Dans une interaction, rarement consciente entre les praxis sociales, leur enregistrement dans la langue et les usages personnels, « c'est un moule qui nous modèle tous : la culture conditionne notre vie de manière, parfois, inattendue. » (Hall, 1984, p. 48)

Nous sommes, alors, bien loin du cours de civilisation, qui venait décrire une culture figée et prestigieuse dans les anciens manuels de français langue étrangère et se limitait à un inventaire de réalisations matérielles, de pratiques toutes posées dans le paradigme du prestige (les monuments, la cuisine, l'art...) : « la notion de culture doit être entendue ici dans son sens anthropologique. Elle désigne les modes de vie d'un groupe social : ses façons de sentir, d'agir ou de penser, son rapport à la nature, à l'homme, à la technique et à la création artistique. La culture recouvre aussi bien les conduites affectives que les représentations sociales et les modèles qui les orientent (systèmes de valeurs, idéologies, normes sociales...). (Ladmiral et Lipiansky, 1989, p. 8-9)

En effet, les définitions de la culture sont multiples, on peut commencer par citer celle du dictionnaire de linguistique et des sciences du langage:

« La culture est l'ensemble des représentations, des jugements idéologiques, et des sentiments qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté. Dans cette acception, le mot englobe [...], les concepts qui relèvent de la littérature et des beaux-arts ; de même les connaissances scientifiques d'un individu, désignées souvent par culture scientifique ».
(Dubois, J et al, 1999, p.128.)

Quant au dictionnaire de sociologie, il donne la définition suivante :

« la culture peut être vue comme un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. » (Ferréol, G et al, 2004, p.42.)

A cet égard, à la différence du terme civilisation qui renvoie davantage à une collection d'objet, d'œuvres, celui de culture renvoie plutôt à une dimension anthropologique.

Distinguer constitue, d'une part, la capacité à acquérir et, d'autre part, le principe définitoire. « *Plus les distinctions sont nombreuses et plus elles sont diversifiées, plus la culture est haute et affinée.* » (Porcher, 1994, p.08)

Toute culture, qu'elle soit individuelle ou collective fonctionne selon ses modalités. En effet, tout au long de notre vie, nous passons notre temps à classer nos semblables qui, à leur tour vont nous classer aussi. Apprendre une langue étrangère c'est donc repérer les distinctions que cette culture opère. Connaître une culture c'est d'abord être distingué par sa culture maternelle (qui est reçue par inculcation, imprégnation), et savoir faire les mêmes classements que les indigènes de cette culture, opérer la même distribution des distinctions. Donc, l'apprentissage est lui-même une capacité à faire des différences, cela suppose une distinction fondamentale : celle qui consiste à ne pas confondre les classements de sa propre culture avec ceux de la culture - cible.

Les importantes réflexions de Dumont, F. (1994) sur la complémentarité du concept de culture comme objet au sens descriptif et au sens normatif orientent notre analyse du terme. La distinction qu'établit ce sociologue entre la culture première et la culture seconde nous éclairent quant à l'exploitation pédagogique de la culture. Pour Dumont, la culture au sens descriptif (culture première) correspond aux modes de vie, aux comportements, aux attitudes et aux croyances d'une société donnée. L'apprenant est ainsi imprégné d'une culture première qu'il porte en lui, comme univers familier, constitué par la langue maternelle, les conditions familiales et sociales, les aspects quotidiens, les habitudes, les représentations du temps, de l'espace, de l'environnement. Toujours selon cet écrivain, la culture peut être aussi comprise comme un objet qui introduit une distance et un regard sur le monde. Elle devient culture seconde et acquiert ainsi un sens explicatif, voire normatif. Elle se réfère à l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde.

Un savoir n'a de sens qu'en référence aux rapports qu'il suppose avec le monde, avec soi-même et avec les autres. Ainsi, on peut concevoir la culture comme l'élaboration d'un triple rapport : le monde, soi-même, les autres.

Inscrivant la culture dans une perspective pédagogique nous amène à avancer que l'école entretient un lien étroit aussi bien avec la perspective descriptive (culture première), qu'avec la perspective normative (culture seconde).

L'école en tant qu'organisation située dans un espace et un temps donnés, comme institution vouée à la compréhension du monde, elle est un réseau de cultures secondes. La

tâche de l'enseignement serait d'aider l'apprenant, par la médiation des objets culturels, à entretenir un processus de construction des rapports au monde, à soi-même et aux autres, ainsi la médiation culturelle de l'enseignant est nécessaire pour que ses élèves rattachent les objets de leur milieu quotidien à des thèmes, à des récits et à des productions du patrimoine scientifique et culturel national et mondial.

En effet, la formation culturelle de l'apprenant se construit à partir des liens qui se tissent entre ses propres repères culturels et les différentes expressions de la culture seconde qu'il découvre grâce au travail collaboratif³⁴ avec les pairs et avec l'aide de l'enseignant. En revanche, il est à signaler que la culture de l'enseignant a une incidence sur sa pratique de classe, en ce qui concerne le fait d'intégrer la culture dans l'enseignement du F L E : le choix des contenus, le choix des activités, l'élaboration d'action pédagogiques et la planification des séquences didactiques. L'enseignant ne pourra être à l'écoute des autres formes culturelles quand ces formes sont lointaines de lui, de ses habitudes et de ses goûts. Dans cette perspective, la didactique des langues aura, donc, à incorporer les moyens qui aideront les apprenants à apprendre plusieurs façons de classer : celle de leur propre culture et celle de la culture de l'autre, comme l'ont signalé Abdallah-Preteille et Porcher « *Apprendre c'est acquérir de nouvelles capacités de distinction* » (1996, p. 34.)

Il est nécessaire de rappeler que la culture est loin d'être un concept univoque et que son statut est, et restera un objet de débat.

I-2- Les composantes-clés d'une Culture

Nous ne pourrions pas nous étendre sur tous ces paramètres, nous retiendrons surtout les principaux.

Edward T. Hall conçoit la culture « *dans son ensemble, comme forme de communication* » (1984, p. 46). Selon lui, La culture est enracinée de façon préconsciente dans des conceptions de l'espace et du temps, qui sont des langages, dont il faut maîtriser les codes pour réussir tout contact avec l'autre différent.

³⁴ -Cf., les grands principes de la pédagogie interculturelle (chapitre IV).

I-2-1- L'analyse de E. Hall : l'espace et le temps comme langages

I-2-1-1 Le temps

Selon Hall, le temps est conçu et organisé de manières diverses d'une culture à l'autre. Les critères sur lesquels on se base pour l'évaluer sont la ponctualité et la rigueur, prises en considération dans certaines cultures, moins appréciable ou plus souple dans d'autres cultures. Hall (1990) part de l'idée que la façon dont est conçu le temps, détermine la nature de nos attitudes. Il a établi une distinction entre le temps monochronique qui est linéaire, et le temps polychronique qui se caractérise par la simultanéité de différentes activités. En matière de différences culturelles, on n'est jamais dans une situation dichotomique, mais plutôt sur une ligne continue, sur laquelle on se situe tantôt plus d'un côté, tantôt plus de l'autre.

Retenons, donc, que dans le temps polychronique, la communication et les connaissances sont très faciles et considérées, elles sont aussi élargies. Un mot-clé est à évoquer dans ce type de temps, il s'agit de ce que Hall appelle le rythme : *« Tout geste, tout mouvement corporel est porteur de rythme. Mais aussi toute transaction, tout échange verbal. La différence de rythme contribue à l'isolement de l'étranger et peut être à la base de difficultés relationnelles. »* (Hall, Ibidem, p. 71)

En didactique des langues, le temps est présenté sous forme de ligne : le passé à gauche, le présent au milieu et le futur à droite.

Dans beaucoup de cultures non occidentales, le temps est cependant représenté sous forme de cercle, et c'est pourquoi des personnes d'autres cultures n'arrivent pas à comprendre cette ligne de temps puisqu'ils ne sentent pas le temps ainsi.

I-2-1-2 L'espace

L'espace est la zone du moi et à chaque fois qu'on ignore les règles qui encadrent cet espace spécifique du "j" et du "tu", beaucoup de conflits surgissent et mènent aux malentendus : plusieurs étudiants, hommes d'affaires, touristes (sortis en dehors de leurs espaces propres) ont fait face à cet état de fait et les résultats ont été vraiment fâcheux, surtout lors des échanges :

« Les rapprochements et les écartements entre les interlocuteurs sont significatifs, ils reflètent l'état de leur relation. Cela est vrai aussi à l'intérieur d'une culture, mais le problème est, qu'ici encore, les manières de se comporter et d'interpréter les faits, ne sont pas du tout

universelles. Pour convaincre, le méditerranéen a tendance à se rapprocher de son interlocuteur, à le toucher...cette tactique sera très mal perçue, par exemple, par un interlocuteur britannique, pour qui la distance est plutôt une marque de respect de l'autre. » (Hall, Ibidem, p. 89)

I-2-1-3 Le contexte de communication

Le contexte joue un rôle primordial pour discerner certains mots et avoir la possibilité de les interpréter, le sens des mots peut se modifier selon le contexte. Hall parle, dans ce cas, de cultures à contexte riche et de cultures à contexte pauvre.

Dans le premier type, les interlocuteurs n'ont pas besoin de tout dire, on laisse une grande part au non-dit, au sous-entendu. On peut même employer la communication non verbale pour faire passer le message

Dans le deuxième type, le message est explicite. Le sens est clair, pas de doute, pas d'insinuations. Hall a noté que les cultures implicites prennent le dessous par rapport aux cultures explicites, et ce qui est à l'origine des malentendus, des conflits, cela constitue un obstacle dans la communication interculturelle.

En réalité, dans les cultures à contexte riche, on ne s'adresse pas directement pour se protéger la face et pour protéger la face de l'autre. Ainsi, par exemple, on évitera de dire non pour quelqu'un qui nous demande quelque chose, mais on trouvera de multiples façons indirectes pour le dire. Cette façon de parler, est en fait pour celui qui parle une marque de politesse et de respect.

Enfin, nous dirons que la maîtrise de ces catégories peut aider les apprenants à comprendre des documents fortement codés comme des publicités, ou à décoder des articles de presse qui présentent une argumentation biaisée par les présupposés culturels de leur auteur. L'approche de documents artistiques tels que les films ou les œuvres littéraires peut être facilitée. Gardons-nous, cependant de tomber dans le piège que nous cherchons à éviter, celui des généralisations hâtives et des stéréotypes.

I-3- L'enseignement de la dimension culturelle en classe de FLE

En didactique du FLE, il convient de distinguer les composantes essentielles de la culture, pour savoir quelle culture il faut interroger, en classe.

Les traditions culturelles d'un pays ou d'une région transmettent des contenus sémantiques qui leur sont propres. La richesse de ces contenus rend le champ culturel d'une langue

tellement dense qu'il est utopique de vouloir le cerner dans toute sa totalité. Les spécialités distinguent différentes formes (de culture) dans la plupart des sociétés modernes.

Ainsi, pour Denise Lussier (2009, in *vie pédagogique*, N°149, P.4), la compétence culturelle peut se décrire en trois dimensions fondatrices dans l'enseignement du FLE.

I-3-1 La culture cultivée

C'est l'approche humaniste. Il s'agit d'un héritage qui constitue la mémoire collective d'un peuple. Elle occupe une place primordiale dans une société, par laquelle cette dernière distingue sa propre identité. Cette culture a été longtemps la seule qui s'imposait dans les différentes méthodes de langues, et qui correspondait à des savoirs touchant la littérature, les arts, l'histoire, etc.

I-3-2- Laculture anthropologique

Elle concerne les relations avec l'altérité, l'autre différent avec sa culture spécifique.

Cette approche se base sur la différence et la multitude des modes de vie, les faits de la vie courante, les coutumes et les us, les comportements verbaux et non-verbaux, sans oublier les codes moraux, « *ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel* » (2004.p.55).

I-3-2-1- Langue-culture en anthropologie

En anthropologie, le *st*, plutôt, question de connexité, de dépendance entre les concepts de langue et culture, d'une domination réciproque, d'un effet exercé de l'une sur l'autre, au lieu de parler d'une simple action de causalité.

I-3-2-2- Implications didactiques

En s'inspirant des recherches sur la "sémantique lexicale"³⁵, Galisson introduit la notion de "Charge Culturelle Partagée" (CCP), laquelle serait transmise par les mots détenteurs de sous-entendus culturels, que les apprenants en interaction doivent assimiler pour bien se comporter et s'entendre. D'après Dumont, et en relation avec l'hypothèse lexicologique, « *la CCP constitue le produit de la relation qu'entretient le signe avec ses utilisateurs et donc la mise en œuvre sociale du signifié.* » (Dumont, 2008, p. 33).

Actuellement, il nous paraît banal d'avancer que la langue recouvre la réalité qui entoure le locuteur. Cette réalité varie d'un espace géographique à l'autre. Pour parvenir à acquérir une langue, à comprendre comment elle fonctionne, à déceler ses caractéristiques, il est

³⁵-cf. Algirdas Julien Greimas, 1963, 1970.

primordial, aussi, de se préoccuper de la réalité qui englobe ceux qui la parlent. Henri Boyer (2003) pense que « *l'accès au sens passe par la maîtrise des implicites codés et des représentations partagées sur lesquelles reposent les significations de divers énoncés.* » (P. 31). Quand l'enseignant de langue n'introduit que des tâches exclusivement linguistiques, en ignorant les aspects interculturelles de cette langue, il affaiblit l'acquisition de la langue en question et la réduit à sa fonction instrumentale. Dorénavant, langue et culture entretiennent une relation très spéciale, qui pourrait déterminer un enseignement basé sur le rapprochement de deux manières de concevoir le monde. En ce qui concerne notre domaine de recherche qui est la didactique du FLE, les chercheurs se sont servis des travaux de lexicographie pour définir les attentes des apprenants et ont opté pour le lexique comme un passage obligé sur les idéations des partenaires de la langue cible.

La culture anthropologique n'a pu arracher la place qui lui revient de droit même avec l'arrivée de l'approche communicative, cette partie importante de l'enseignement du FLE n'a pas vraiment pu faire son entrée dans le cours de français, toutefois beaucoup de didacticiens ont fait remarquer que ce type de culture est très en classe de langues.

I-3-3-L'approche sociologique

C'est une approche qui a un rapport direct avec l'environnement socioculturel. On la croise surtout dans des documents qui s'intéressent aux enquêtes ayant pour but de procurer des faits, des statistiques et des données sociales, économiques et politiques. Elle offre des repères culturels à l'élève qui doit se familiariser avec des éléments factuels qui lui sont inconnus et qu'il doit apprivoiser pour s'intégrer dans toute société. Elle aborde aussi des situations problématiques et peut inclure les non-dits quant aux croyances, relations, valeurs propres à chaque culture.

I-4- La communication : un objet didactique complexe

I-4-1- La communication, dans tous ses états

Nombreux sont les chercheurs qui se sont intéressés à la notion de compétence de communication. Vu son intérêt en classe de langue pour faire acquérir aux apprenants une compétence de communication, les didacticiens se sont investis pour l'intégrer dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues.

Au début, cette notion n'a pas vu le jour dans le champ de la didactique des langues étrangères, elle a été empruntée à l'ethnographie de la communication. Mais d'abord, qu'est-ce que l'ethnographie de la communication ?

Citons parmi les définitions probantes, celle du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003, P.28) :

«L'ethnographie de la communication est une discipline sociolinguistique fondée en 1962 par Dell Hymes et John Gumperz, en réaction aux tendances mentalistes de la linguistique générale (la compétence linguistique de Chomsky). Selon l'anthropologue et sociolinguiste Dell Hymes, la parole étant avant tout sociale, son étude nécessite des approches ethnographiques (anthropologiques) aussi bien que des approches linguistiques. »

En effet, au début des années 60, les linguistes se sont d'avantage intéressés à l'analyse des structures linguistiques. Et là, Hymes propose d'analyser la parole sous un angle ethnographique, linguistique et psychologique, qui s'intéresse d'avantage aux comportements sociaux des individus et à la façon dont ces derniers interagissent en société, c'est une étude de rapports entre la langue et la vie culturelle.

I-4-1-1- La compétence

I-4-1-1-1- Qu'est-ce qu'une compétence ?

Le dictionnaire pratique de didactique du FLE(2008, p. 38)³⁶ donne la définition suivante de la compétence, « *en grammaire générative, pour Chomsky, «la compétence est la connaissance implicite, innée, que tout individu possède de la langue* ». Ainsi, la compétence désigne la connaissance implicite qu'un sujet parlant détient sur sa langue, cette connaissance implique la faculté de comprendre et de produire, à partir d'un nombre fini de règles, l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue. Cette connaissance implique également la capacité de distinguer les énoncés bien formés et ceux qui ne le sont pas, les phrases ambiguës ou les phrases inacceptables. On peut illustrer cela par des exemples (phrases) :

1. Le diner est servi.
2. L'élève ne bat pas son camarade dans la cour.
3. D'incolores idées vertes dorment furieusement (exemple célèbre de Chomsky)
4. Moi vouloir toi.

Ainsi pour les 4 énoncés donnés ci-dessus, le locuteur percevra :

³⁶ - D'une manière générale, les dictionnaires définissent la compétence comme une capacité reconnue dans un domaine particulier, c'est-à-dire, ils insistent sur le savoir ou le savoir-faire.

La phrase 1 : comme phrase bien formée.

La phrase 2 : comme une phrase ambiguë (on ne sait pas, hors contexte, sur quoi porte la négation).

La phrase 3 : comme une phrase grammaticale, bien formée, mais incompréhensible.

La phrase 4 : comme une phrase mal formée, mais compréhensible.

I-4-1-1-2- Le couple compétence/performance

A la compétence Chomsky oppose logiquement la performance qui la définit comme « *Le résultat concret de la compétence mise en œuvre, en réception ou en production, dans une situation donnée* ». Donc, le concept de performance, assez proche du concept saussurien de parole, désigne la mise en œuvre effective de la compétence linguistique dans des actes de parole, qui sont chaque fois différents. Compétence et performance relèvent d'abord du champ linguistique. En effet, La première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère

« Est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue [...], et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé. Compétence et performance relèvent aussi du champ de la communication ». (Cuq, 2003, P.28)

La linguistique a cherché à élaborer des modèles explicatifs de la performance. Comment les énoncés sont-ils produits par l'énonciateur ? Comment sont-ils reçus et compris par le récepteur ? Pour répondre à ces questions, une série de données sont à rechercher dans d'autres domaines que la linguistique (acoustique, physiologie, connaissances relatives à la mémoire, attention...), mais, surtout, il faut avoir une connaissance du système de la compétence. C'est pourquoi l'étude de la compétence, l'étude grammaticale, est considérée comme prioritaire par rapport à l'étude de la performance.

Lorsque Chomsky nous présente la compétence comme la faculté d'engendrer, à partir d'un nombre fini de règles, un nombre infini de phrases grammaticales, il insiste sur le pouvoir créateur du langage. Il distingue deux types de créativités :

- Une créativité qui est gouvernée par les règles : cette créativité relève de la compétence.
- Une créativité qui change les règles : cette créativité relève de la performance.

I-4-1-1-3- Les limites de la performance

- Parmi l'infinité des phrases possibles, un certain nombre ne seront jamais dites, quand bien même elles seraient grammaticales et formées rigoureusement à partir des règles de la grammaire. Elles risquent d'être considérées comme incompréhensibles.
- Le degré d'acceptabilité d'une phrase n'est pas seulement fonction du fait que la phrase a un sens, mais dépend également d'autres facteurs, qui constituent les circonstances de la performance : énoncé écrit ou oral, débit de parole, bruits extérieurs, attention et Intérêt de l'auditeur, capacité de mémorisation...
- Une phrase grammaticale et acceptable au niveau de la compétence pourra néanmoins être jugée difficilement acceptable au niveau de la performance si elle est trop longue, si elle monopolise de trop gros effets de mémorisation. Ce n'est pas, par exemple, parce que l'on connaît les mécanismes et les règles de la multiplication, et qu'on sait calculer mentalement des opérations du type 8×3 , que l'on sait résoudre de la même manière, sans recours à un papier, l'opération 678×349 . La performance s'avère donc plus limitée que ne le laisse supposer l'application récursive des règles de compétence.

I-4-1-1-4- La compétence de communication

Savoir choisir la variété linguistique que l'on va utiliser en fonction de l'auditeur, du lieu, du moment où du sujet de l'activité linguistique, c'est ce que Hymes a appelé la compétence communicative.

Par analogie avec la compétence grammaticale, qui est cette connaissance tacite que le locuteur possède des structures de la langue et qui lui permet de comprendre et de produire une infinité de phrases, la compétence communicative est celle qui permet de percevoir les phrases non seulement en tant que réalités linguistiques mais aussi en tant que réalités socialement appropriées.

L'apprenant a beau connaître le lexique, la conjugaison, la grammaire d'une langue et savoir construire tel ou tel énoncé, il se sentira toujours incapable de parler ou d'écrire correctement cette langue parce que la compétence linguistique qu'il a acquise n'était pas suffisante, c'est pourquoi la deuxième finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est « *de doter l'apprenant d'une compétence communicative qui « inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistique et des énoncés des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises* ». (Cuq, 2003, P.28)

I-4-1-1-4-1- Son origine

Cette notion est née des critiques formulées par Dell Hymes en réaction à la linguistique générative de Chomsky qui concevait la langue comme un moyen d'expression de la pensée et non pas comme un moyen de communication. Hymes contredit Chomsky -sans faire allusion à une réflexion fautive mais plutôt incomplète- parce qu'il n'a pas considéré le côté social du langage, sa perception de la langue est purement formaliste. Donc, se limiter seulement à l'aspect linguistique, au cours d'un échange, ne pourrait être suffisant, le contexte social a un apport très important pour réussir cette communication.

Les didacticiens des langues ont vite conclu que l'enseignement d'une langue ne peut se faire si on n'introduit pas l'enseignement de la communication. En effet, s'intéresser particulièrement au domaine de la sociolinguistique, aux interactions verbales dans des situations langagières, serait d'une grande utilité, en classe de FLE.

La didactique des langues a, par la suite, puisé des travaux des sociolinguistes nord-américains la notion de compétence de communication, et c'est précisément aux travaux de Dell Hymes que cette notion a été rapidement utilisée en didactique des langues étrangères et redéfinie, elle devient le concept de référence de l'enseignement -apprentissage du FLE, son objectif est d'amener l'apprenant à communiquer dans la langue étrangère.

I-4-1-1-4-2- Ses composantes

Selon Hymes (1984, P.47) «*Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique Ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi* ». Cette définition de compétence de communication s'oppose ainsi aux notions Chomskyennes de compétence et de performance dans la mesure où pour communiquer, il ne suffit pas de connaître le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction d'un contexte social déterminé. Autrement dit, il faut prendre en compte des capacités plus étendues telles que les ressources verbales, les règles de communication et les savoir-faire.

Concevant la langue non seulement comme un outil de communication, mais également comme instrument de socialisation dans la classe et ensuite dans la société, Sophie Moirand (1990, P. 20.) analyse la compétence de communication à partir de l'alliance et l'agencement de quatre composantes : La "**composante linguistique**", La "**composante discursive**", La "**composante référentielle**" et La "**composante socioculturelle**".

Chapitre III
Langue et culture en classe de FLE : gérer la communication culturelle et interculturelle

Pour sa part, le CECRL déclare que «*toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer.*» (2005, P.82). Le CECRL distingue deux grands types de compétences :

- **Les Compétences générales** : Qui ne sont pas propres à la langue mais auxquelles on peut faire appel pour des activités langagières (le savoir : culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle ; les aptitudes et savoir-faire relatifs à la société, à la vie quotidienne, professionnelle, aux loisirs ; le savoir-être qui inclut les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, le savoir- apprendre à observer, à participer).
- **les compétences communicatives langagières** propres à la langue (la linguistique qui inclut les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique ; la sociolinguistique qui renvoie aux paramètres socioculturels, la pragmatique qui inclut, entre autres, la maîtrise du discours).

Par extension, la compétence culturelle se divise en d'autres composantes (savoirs, savoir-être, savoir-faire) recouvrant quatre dimensions : le culturel, l'ethnosocioculturel, le socioculturel et l'interculturel (Louis, 2009, p. 111). Nous proposons une modélisation possible de tous ces savoirs dans le tableau suivant :

| Objectifs linguistiques | Objectifs discursifs | Objectifs Culturels | Objectifs interculturels | Objectifs stratégiques |
|--|--|---|---|---|
| Compensation des ratés de la communication | Mobilisation des connaissances culturelles et ESC70 lors de la rencontre avec l'Autre Ouverture et ethnorelativisme | Connaissances encyclopédiques sur: - la culture patrimoniale - la culture anthropologique (ou compétence référentielle) Connaissance des règles socioculturelles | Connaissance des règles d'organisation du discours : - cohérence - cohésion | Connaissance des règles linguistiques : - orthographe - grammaire - lexicale - phonologie |

Schéma N°01 : Modélisation de la compétence de communication (Louis, 2009)

Chapitre III
Langue et culture en classe de FLE : gérer la communication culturelle et interculturelle

Les objectifs de la compétence interculturelle sont de favoriser l'intercompréhension, de développer l'ethno relativisme, d'apprendre à identifier ses propres préjugés et de prendre conscience de la relativité des cultures. Cela ne peut se réaliser que sur la base d'une compétence culturelle référentielle. Nous distinguons la compétence culturelle de la compétence interculturelle et les traitons sur le même plan. Puren (2013, p. 05) propose quant à lui de subdiviser la compétence culturelle en cinq compétences plus précises dont l'interculturel serait l'une des composantes :

| Composantes | Définitions | Domaine privilège | Activités de référence | |
|--------------------------|--|----------------------|----------------------------------|---|
| | | | Langagières | Culturelles |
| 1-Transculturelle | Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le "fonds commun d'humanité" (E. Durkheim), celui qui sous-tend l'humanisme classique ou encore, actuellement, la philosophie des droits de l'homme, capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain | Valeurs universelles | Traduire | reconnaître |
| 2-métaculturelle | Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos / à partir, de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi. | Connaissances | Parler sur (Commenter) | Repérer, analyser, interpréter extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer. |
| 3-Interculturelle | Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lors qu'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges de voyages ou de séjours touristiques, en particulier, en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre et les mécompréhensions causées par les interprétations, faites sur la base de son propre référentiel culturel. | Représentations | Parler avec (communiquer) | Rencontrer Découvrir |

Chapitre III
Langue et culture en classe de FLE : gérer la communication culturelle et interculturelle

| | | | | |
|--------------------------|---|----------------------------|--------------|------------|
| 4-co-culturelle | Capacité à adapter et/ ou à créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun. | Conception | Activités de | Co-agir |
| 5-pluriculturelle | Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle. | Attitudes et comportements | Médiation | Co-habiter |

Schéma N° 02 : Les composantes de la compétence culturelle selon Puren (2013)

Cette modélisation laisse apparaître des orientations à la fois universalistes (compétence transculturelle n°1) et relativistes (interprétations des référentiels culturels dans la compétence interculturelle n°3), qui montrent qu'une combinaison des deux est possible. Ces paradigmes, dans leur forme modérée, ne sont pas mutuellement exclusifs et peuvent servir la didactique. Ce découpage précis est tout à fait récent: les deux dernières composantes proposées par Puren ne sont apparues que suite aux évolutions méthodologiques et changements de paradigme en matière d'enseignement du FLE. C'est la raison pour laquelle nous proposons de revenir sur l'intégration de la compétence culturelle et sa signification suivant les approches didactiques préconisées.

Enseigner la culture dans la langue ou la langue dans la culture est complexe et nécessite des compétences didactiques supérieures. Alors, si tel est le cas, pourquoi se compliquer la tâche ? Précisément parce que l'enseignement purement technique de la langue demeure limité et ne permet pas d'entrer dans une communication véritable.

Ce sont des chercheurs américains, comme Hall, référencés ensuite sous l'étiquette "école Palo Alto", qui dès les années 1950 se penchent sur la question des comportements non-verbaux de la communication. En effet, il convient de garder à l'esprit le fait que le développement de la compétence communicative prend en compte des dimensions autres que purement linguistiques car, une maîtrise efficace de la communication en langue étrangère suppose : « la compréhension des implicites, de la symbolique, des références sur le pays concerné, seuls susceptibles de conférer un sens complet et une réelle adéquation d'emploi aux tournures de la langue. » (Bailly, 1997, P. 149)

I-5- Implications didactiques

I-5-1- Sensibilisation à la culture (Inspiré du projet du CELV, 2007)

I-5-1-1- Activité 1 : définition de la culture

- 1- Demander aux apprenants de préparer une affiche présentant leur définition de la culture sans faire de recherches bibliographiques. Suspendre chaque affiche au mur, de façon que chacun puisse les voir et les comparer. Noter les points communs et les différences entre elles.
- 2- En binômes, puis en groupes de 4 à 6 étudiants, élaborer une définition collective de la culture.
- 3- Enfin, essayer de rédiger une définition de la culture qui soit commune à l'ensemble du groupe.
- 4- En gardant la définition du groupe à l'esprit, vérifier si celle-ci correspond aux affirmations suivantes : a) la culture est un mode de vie, b) la culture englobe les traditions et les coutumes, c) la culture est le comportement d'un groupe, d) la culture comprend les principales caractéristiques d'une société, e) la culture, ce sont les connaissances à acquérir pour faire partie d'une société.

I-5-1-2- Activité 2 : la "transmission" de la culture

Demander à chaque étudiant de réfléchir aux différences et aux similitudes entre ses grands-parents, ses parents et lui-même :

- La religion
- La politique
- La famille et les relations entre générations
- Les relations civiques, etc.

Demander à cet étudiant de Rédiger, ensuite, une brève synthèse qui résume ces différences et ces points communs et de partager ses commentaires avec son binôme.

II- L'interculturel en didactique du FLE

Dans notre monde, confronté à la pluralité des valeurs et des cultures, nous ne pouvons penser un universalisme conséquent, en oubliant que la relation constitue à la fois le fait primitif de la relation humaine et la norme centrale de cette réalité. C'est en intériorisant les règles de la compétence communicative que l'homme se fait sujet. Le sujet est donc celui qui fait le pari que la communication est possible malgré la pluralité des codes et en dépit de nos appartenances à des communautés singulières.

La dialectique de l'un et du multiple, du singulier et du général, du particulier et de l'universel est, sans doute, un invariant dont l'esprit de l'homme ne peut faire l'économie. Penser de la sorte, ce serait tout simplement penser ou, si l'on préfère, essayer de comprendre. Il convient pourtant de ne pas considérer ces couples d'opposés comme indiquant des dichotomies absolues entre lesquelles aucun pont ne pourrait être bâti. Notre objectif sera de montrer qu'il importe de conjuguer là où, le plus souvent, nous avons tendance à disjoindre. Nous ne sommes pas condamnés à choisir entre l'universel et la pluralité.

Avoir la faculté de détecter le culturel dans des communications langagières, dépasse les savoirs ethnographiques suggestives comme la façon de parler, la gestuelle, l'intonation..., pour cerner la communication dans sa perspicacité. Et pour des raisons évidentes, énonce Abdallah – Pretceille, « *l'échange langagier ne constitue que la partie immergée de l'iceberg³⁷ et que l'enjeu de la communication se situe bien souvent au – delà du verbal qui sert fréquemment de rempart à d'autres significations* ». (Abdallah-Pretceille, 1996, P. 30)

Ainsi, l'éducation est une voie privilégiée de transmission et d'épanouissement de la culture d'un peuple comme d'un individu, et l'école demeure la première institution sociale dont la mission est l'éducation. L'éducation, en favorisant notamment le dialogue entre quête de sens et construction des savoirs, se doit de procurer à l'élève des outils et des langages pour comprendre le monde et s'y comprendre, « *nous considérons que l'enjeu premier de l'interculturel est de s'ouvrir sur autrui tout en restant soi – même, à partir de ce qu'on est.* » (Abdelhamid Samir et Khadraoui Said, université de Batna, 2009, p.35)

Toutefois, si l'éducation interculturelle trouve bien sa place en Algérie, ce ne sera pas pour un problème de communication interne de la société mais pour inscrire l'éducation, des jeunes algériens, dans cette matrice de la modernité, car « *l'autre culture à comprendre ne fait pas partie intégrante de la société mais du monde dans lequel l'algérien, comme les autres pays du monde, s'insère chaque jour davantage* » (Manâa, G, 2009, P. 215)

¹- Différentes métaphores circulent dans la littérature relative aux questions interculturelles. Elles mettent en évidence l'existence, dans chaque culture, de zones plus ou moins visibles et dont nous sommes plus ou moins conscients. La plus connue, popularisée par Edward T. Hall et de nombreux auteurs et formateurs à sa suite, est celle de l'iceberg : celui-ci comporte une partie aisément visible (comprenant les comportements, les codes sociaux, vestimentaires, alimentaires, la langue, etc.) et une partie immergée où l'on trouve les valeurs, les modes de pensée, la spiritualité, etc. On peut noter avec Michel Lemay¹ que, généralement, les malentendus liés au fait que tout n'est pas visible dans la culture de l'autre viennent de ce que, souvent, la partie émergée de l'iceberg de l'un est évaluée à partir de la partie immergée de l'autre, et vice versa : c'est à partir de mes repères enfouis, de mes adhérences religieuses, traditionnelles, historiques, que j'observe et juge la partie visible (pour moi) de la culture de l'autre ; en retour, c'est à partir de ses attaches culturelles profondes qu'il observe et juge mon quotidien.

Nous voulons des communautés en relation, et des personnes en dialogue permanent. L'objectif de l'interculturel est de s'écouter et se parler, en vue d'un enrichissement réciproque. Cette rencontre peut s'établir à plusieurs niveaux :

- Le niveau de l'information, la curiosité de connaître la culture de l'autre, de parler sa langue, d'apprécier ses produits culturels, et de faire connaître sa propre culture. Autrefois, on parlait de l'utilité de connaître la psychologie des peuples, l'objectif de cette relation est la connaissance, d'ailleurs, dans le coran, livre sacré et exempt de toute modification depuis le VII^e siècle, cela a été bien explicité « *si nous avons fait de vous des peuples et des tribus, c'est en vue de votre connaissance mutuelle. Le plus digne au regard de dieu, c'est celui qui se prémunit davantage* ». Ce verset est clair. Il s'agit de pratiquer l'ouverture, l'interconnaissance par l'exercice du dénominateur commun, la raison ; il s'agit d'exercer sa pensée à réfléchir sur la meilleure façon d'apprendre à vivre ensemble et d'assumer la distance qui nous sépare de la vérité (Cherif Mustapha, 2004)
- Le niveau de la communication, de l'échange. C'est par ce biais – là que les milieux diplomatiques et les milieux d'affaires ont donné une forte impulsion à l'interculturel, nous pensons aux travaux d'Edward Hall et de Greet Hofstede³⁸. L'objectif de cette relation est l'efficacité en évitant les malentendus qui font perdre du temps, et parfois causent la rupture de la relation. Il s'agit de mettre tous les atouts de son côté pour faire réussir une négociation ou résoudre un conflit.
- Le niveau de la recherche explicite et volontariste de l'enrichissement réciproque par la création d'une plus – value culturelle dans une relation qui n'est pas seulement rationnelle, mais également affective.

II-1- Les origines du mouvement interculturel

Gilles Ferréol, dans le dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, avance que, dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix,

« quand la didactique des langues étrangères s'est emparée du concept d'interculturalité [...] le succès de celui – ci s'est accru au point de s'étendre aux autres disciplines et de devenir un des axes essentiels de

³⁸ –cf. l'analyse de Hall et celle de Hofstede Hall, E .T et Hall, M .R. *Guide du comportement dans les affaires internationales*. Paris : seuil, 1990.
Hofstede, psychologue social et ingénieur hollandais. Cité par Nancy –Combes, M.F. *précis de didactique devenir professeur de Langue*. Paris : Ellipses, 2005, p79

toute pédagogie. Aujourd'hui, [...] l'interculturel s'est constitué comme champ d'études universitaires, d'ailleurs largement dominé par les sociologues. »³⁹ (Ferréol et Jucquois, 2004. p. 175)

En effet, la présence des enfants issus de l'immigration a été prise en compte à partir de 1970 avec la création des premières classes d'intégration. Le premier objectif poursuivi avec la mise en place de ces classes consistait à apporter un remède aux difficultés langagières des primo – arrivants, ceci dans le but de faire baisser l'échec scolaire. Dès 1976, on fait le constat que les difficultés des enfants issus de l'immigration sont semblables à celles rencontrées par les enfants de même milieu (socio-économiquement défavorisé), la pédagogie mise en place pour les enfants de migrants n'a donc pas lieu de leur être réservée. Après plusieurs années d'application de cette forme de pédagogie compensatoire, des chercheurs sont parvenus à démontrer que les enfants issus de l'immigration n'étaient pas plus en échec scolaire que leurs camarades français de même condition socio-économique.

II-2- L'apport d'autres disciplines

La réflexion didactique s'enrichit de l'apport de disciplines qui ont analysé l'objet à partir de points de vue divers. Chacune d'entre elles a élargi l'état des connaissances.

Nous essaierons de répertorier, dans leurs grandes lignes, les disciplines qui, d'après Zarate, Gohard–Radenkovic et Luissier (2003) peuvent constituer un enrichissement pour la réflexion en didactique des langues et des cultures étrangères : la "psycholinguistique", la "psychosociologie"⁴⁰, la Sociolinguistique"⁴¹, la "pragmatique", l'"analyse du discours", l'"Anthropologie culturelle", l'"anthropologie de la communication" et la "sociologie de l'altérité".

II-3- La communication interculturelle

La didactique des langues considère la situation de communication inter- culturelle comme un espace-problème et l'inter- action elle-même comme un problème à résoudre. En classe de langue, le pari du « faire comme si », qui hantait déjà la méthode communicative à ses

³⁹-Le mérite revient à l'approche actionnelle qui reprend tous les concepts de l'approche communicative mais y ajoute, pour l'essentiel, les idées d'interaction, de tâche et d'interculturel.

⁴⁰-Selon la pensée de Vygostsky(1962), qui est encore vivante de nos jours, en cours d'explicitation par de nombreux chercheurs et constitue une référence de base pour toute une population de scientifiques dans le domaine de l'acquisition des langues et de l'interaction, les mots sont le reflet de notre pensée verbale, celle – ci n'est pas une forme innée ou naturelle d'un comportement, elle est déterminée par un processus historique et culturel, et par le monde social et politique dans lequel nous vivons.

⁴¹-la sociolinguistique interactionnelle étudie comment sont créés les significations sociales et linguistiques pendant l'interaction (Gumperz, 1982).

débuts, trouve sans doute chez lui son aboutissement logique (activités d'observations, visionnement d'extraits de films, étude de conversations familières, exercices de dramatisation et de simulation, jeux de rôles ...).

Donc, il ne peut y avoir de véritable compétence en la matière sans découverte interculturelle. Elle propose de considérer celle-ci comme un processus réciproque d'ouverture à la culture de l'autre qui mobilise des attitudes psycho-socio-affectives des individus en présence et constitue une condition essentielle de la compréhension entre personnes d'horizons très divers, car

« La découverte du sens que l'épistémologie moderne attribue au concept de problème l'a, par ailleurs, amené à problématiser ce type de rencontre, à l'analyser en termes d'écart entre des références et des normes différentes et des difficultés déclenchées par la confrontation de ces différences. La résolution de tout problème communicatif imputable à ces écarts suppose donc une analyse et une remise en cause des représentations initiales qui font littéralement obstacle à l'intercompréhension. » (Ferréollet Jucquois, 2004, p. 178).

La prise en compte de la dimension interculturelle et, par voie de conséquence, le développement d'une compétence de communication interculturelle en classe de langues étrangères constituent des domaines de recherche relativement nouveaux en didactique des langues – cultures.

Nous avons vu que l'étendue du terrain de l'interculturel est immense et qu'il recouvre de nombreux phénomènes et processus. Tout comme d'autres concepts tels ceux de « culture » ou d' « identité », celui d' « interculturel » se prête mal à l'enfermement dans une définition. Nous devons cependant nous interroger sur ce que signifie précisément l'interculturel dans le cadre d'un enseignement de FLE et plus précisément dans celui qui est le socle de notre étude et de notre expérience professionnelle dans un pays comme le nôtre. L'interculturel, terminologie jouissant dans le contexte actuel d'explosion de la communication, d'un engouement certain dans de multiples champs, il est en quelque sorte Sur-utilisé⁴². Le terme a donc été au cœur de nombreuses déclarations d'intention des institutions mêlées à cette évolution, comme l'UNESCO ou le conseil de l'Europe.

⁴²-- Porcher, L, le même et l'autre, in Abdallah – Pretceille, *vers une pédagogie de l'interculturel* (préface à la 3^{ème} édition): Porcher note que "... L'extension du concept est devenue quasi indéfinie, et l'on a du mal, désormais, à en fixer une signification rigoureuse et circonscrite".

II-3-1- Délimitation du champ de l'interculturel en didactique du FLE

Il convient maintenant de voir comment les didacticiens ont délimité le champ de l'interculturel : l'interculturel en tant que processus d'ouverture à la culture de l'autre, est indissociable de la didactique des langues –cultures .Dans une démarche interculturelle, parler une langue étrangère, C'est parler la culture de cette langue et de toutes ces générations d'êtres humains qui, au fil des siècles, l'ont tissé, se différenciant par là-même de toute autre culture. Il s'agit donc pour les apprenants d'acquérir une compétence interculturelle, définie par Martine Abdallah-Preteille, comme étant « *la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les situations d'échanges langagiers* » et le fait « *d'être capable de communiquer avec des individus dont une des caractéristiques est d'être de nationalité étrangère* » (Abdallah- Preteille, 1999, p.95)

Dans cette définition, on retrouve la dimension interculturelle de la compétence de communication, à travers les composantes sociolinguistique et socioculturelle. En effet, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE, la compétence interculturelle s'inscrit dans les courants actuels de l'approche communicative.

Or, bien que l'approche communicative ait permis de recentrer l'enseignement des langues sur la communication, il n'en reste pas moins que certaines critiques sont émises à l'égard restrictif qui est souvent donné au terme communication au sens de communication élémentaire et pouvant de ce fait exclure ou limiter considérablement des contenus culturels. Cette simplification du concept de compétence communicative est également signalée comme une préemption de la linguistique sur la communication (Abdallah – Preteille, 1996)

Par ailleurs, on a reproché à l'approche communicative d'exclure la perspective de l'apprenant, afin d'atteindre un idéal inaccessible qui consiste à imiter le locuteur natif et à évaluer la performance communicative par rapport au locuteur et scripteur autochtones, ce qui peut faire perdre confiance à la fois à l'élève et au professeur. En plus, certains théoriciens ont critiqué cette approche pour avoir ouvert la voie à l'éclectisme actuel dans le champ de la didactique du FLE, tout en négligeant les composantes culturelle et stratégique de la compétence de communication.

En revanche, l'approche communicative, selon Lussier,

« peut sortir de l'impasse où elle est entrée ces dernières années en adaptant une pédagogie appropriée qui lui fera redécouvrir les richesses du discours interactionnel et interculturel formant la base nécessaire au

développement de la compétence interculturelle, but ultime de l'enseignement des langues. » (Lussier, 1997, P. 244).

Pour Hall, qui développe un point de vue anthropologique sur la communication et la culture, l'interaction est au centre de l'univers et tout découle d'elle. C'est pourquoi, il place l'interaction au premier rang des catégories d'activités humaines constituant un système culturel. Les interactions sont également une préoccupation majeure des didacticiens. Ainsi Kerbrat-Orecchioni consacre trois tomes aux interactions verbales, le dernier s'intéresse principalement à la contrastivité externe des échanges communicatifs qui s'observent dans la vie quotidienne c'est-à-dire à ceux qui sont sujets à une variation d'ordre culturel. Cette chercheuse conclut en affirmant l'importance que peuvent revêtir ces variations :

« La conclusion s'impose: seule une prise de conscience de l'ampleur de ces variations peut permettre d'éviter de tels « désastres » [dysfonctionnement majeurs] (ou du moins, d'en limiter les dégâts); de lutter contre les réflexes xénophobes qui viennent, en garde partie du moins, d'une méconnaissance de la diversité culturelle des normes interactionnelles ». (Kerbrat-Orecchioni.C, 2005, p. 141).

En remettant en question le modèle du locuteur natif, et en favorisant une découverte de la culture étrangère dans la perspective des attitudes et des savoirs construits empiriquement à travers sa propre culture, Byram (1997) développe un modèle de compétence de communication interculturelle axé sur quatre compétences :

1. Savoirs (connaissances à acquérir): références associées à l'espace, à la diversité sociale, aux influences étrangères et à l'identité nationale et culturelle.
2. Savoir-être (attitudes à développer): ouverture vers d'autres cultures, aptitude à relativiser son propre point de vue, capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle et capacité à tenir le rôle d'intermédiaire interculturel.
3. Savoir-faire (habiletés à développer) d'ordre relationnel, d'ordre interprétatif, d'ordre du comportement et d'ordre géopolitique.
4. Savoir-apprendre (aptitudes à mettre en œuvre) d'ordre instrumental et interprétatif.

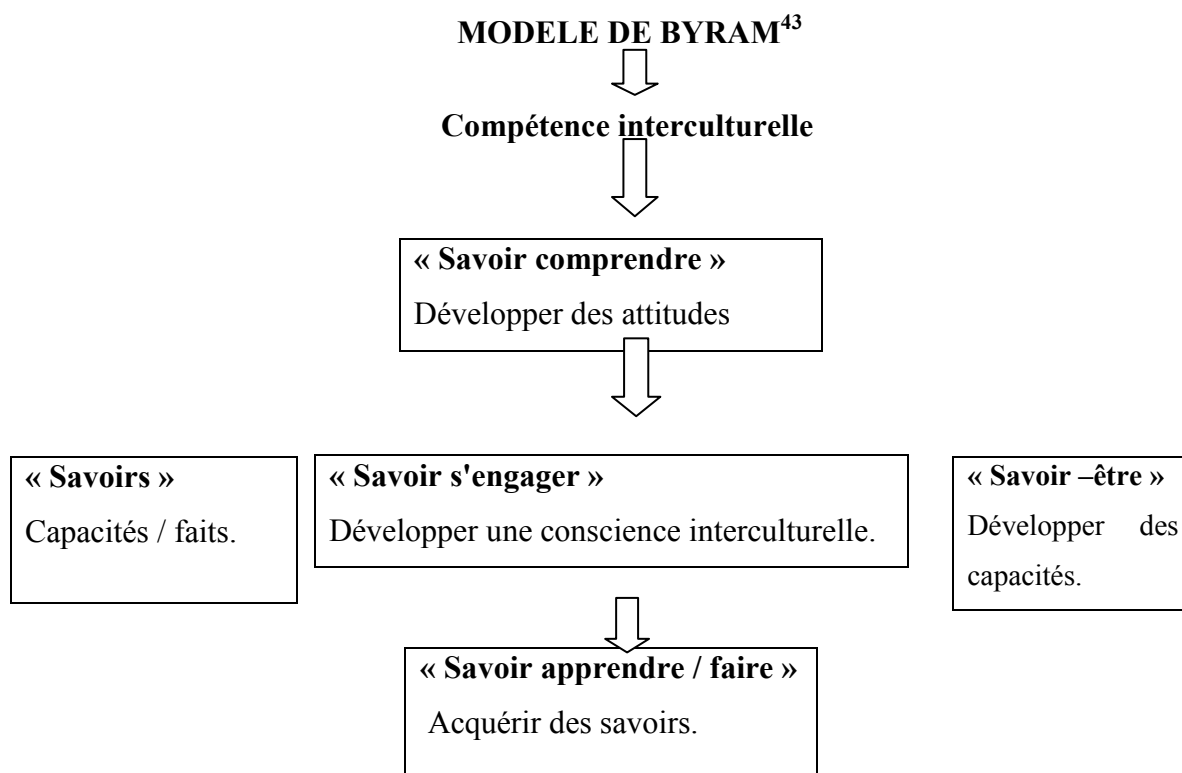
Parmi les principales connaissances, habiletés et attitudes à développer par l'apprenant, selon le modèle de Byram et Zarate, signalons :

- *L'attitude d'ouverture et d'intérêt à l'égard des personnes, des sociétés et des cultures étrangères.*

- *L'aptitude à relativiser son propre point de vue et son propre système de valeurs culturelles.*
 - *La capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, telle que la relation touristique, ou la relation scolaire classique.*
 - *La capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture d'appartenance et la culture étrangère apprise, y compris dans des situations à caractère conflictuel.*
- (1998. pp. 70 – 96.)

L'empathie, à ne pas confondre avec la sympathie, est vue comme une attitude qui permet d'appréhender les émotions ou l'état d'esprit d'autrui. Elle dérive de l'amélioration de l'apprentissage cognitif par le biais de l'affectif et exige une compréhension, une démarche active plus qu'une acceptation passive. Cela implique un changement de point de vue qui nécessite tout un travail et un engagement. Il ne s'agit pas d'un sentiment mais d'une capacité à participer à un «mode de vie» (Byram, 1989).

Byram (2002) a développé un modèle de compétence de communication interculturelle constitué des compétences suivantes :



**Schéma N° 03 : Modèle de compétence de communication interculturelle de Byram
(2002)**

⁴³-cité par Christian Olivier: initiation à la didactique du FLE (2002).

Objectifs du modèle de Byram

L'apprenant devrait pouvoir :

- découvrir ses propres opinions et valeurs déjà établies.
- avoir une image de la complexité de son propre microcosme culturel.

→ Occasions de recherche et de comparaison

- Dissiper les stéréotypes et les préjugés existants pour prévenir l'apparition de nouveaux.

Documents de travail

- Présenter un aspect de la vie quotidienne des personnes qui vivent dans le contexte socioculturel cible.
- Refléter des modèles, des valeurs, des croyances, des habitudes qui sont implantés dans la culture visée.
- Être produits par des locuteurs natifs pour des locuteurs natifs.
- Être produits pour d'autres buts que l'enseignement des langues.
- Être comparables quant aux sujets / questions auxquels les apprenants devraient réfléchir
- Être présentés dans son contexte original (il devrait être clair où / quand / par qui / pourquoi le document a été produit).

Selon Porcher (1995), la compétence interculturelle est définie par la capacité à servir de médiateur dans des situations biculturelles ou de contact entre la culture de l'apprenant et celle de la langue cible dans un triple travail de décentration et d'orientation positive vers l'altérité.

Selon Canale et Swain (1980), les éléments constitutifs de la compétence communicative sont la compétence linguistique, la compétence discursive, la compétence stratégique et la compétence sociolinguistique. Van Ek (1986) a ajouté deux autres composantes à la liste ci-dessus:

La compétence socioculturelle, ou capacité de fonctionner dans plusieurs cultures, et la compétence sociale, à savoir la familiarisation avec les différences dans les us et coutumes, la confiance en soi, l'empathie et la motivation pour communiquer avec d'autres.

Pour sa part, Bennet, C (1999)(Cité par Toussaint, P et Fortier, G, Université du Québec à Montréal, 2002, p. 08) propose une définition de la compétence interculturelle et un modèle conceptuel reposant sur quatre (4) valeurs fondamentales et composé de six (6) buts, et dans lequel la compétence interculturelle trouve bel et bien sa place. Pour Bennet, la

Chapitre III

Langue et culture en classe de FLE : gérer la communication culturelle et interculturelle

compétence interculturelle est la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signes, gestes) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication. Le but est de prendre conscience que, à partir de leur propre culture, les gens font des suppositions à propos des comportements et des croyances des gens d'autres cultures :

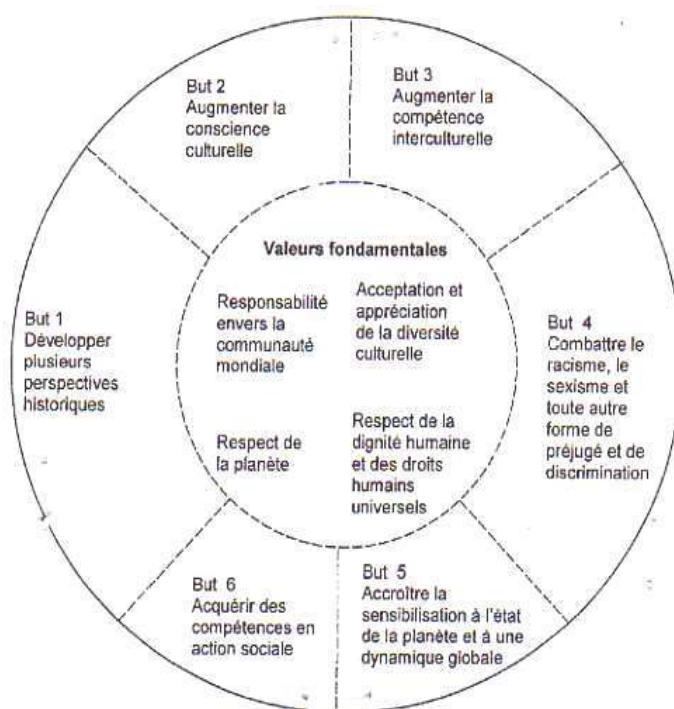


Schéma N° 04 : Modèle conceptuel du curriculum multiculturel global de Bennet, 1999

Dans la même lignée, Lussier et al (2007, p.10) définissent la compétence de communication interculturelle comme étant « *la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers* ».

De nombreux enseignants en langues voient la compétence en communication interculturelle comme un prolongement de la compétence communicative. Comme l'a affirmé Beneke (2000), au sens large, la communication interculturelle implique l'utilisation de codes linguistiques significativement différents et un contact entre des peuples ayant des systèmes de valeurs et des conceptions du monde significativement différents. La compétence interculturelle est dans une grande mesure la capacité à être acteur de sa propre culture en interaction avec d'autres.

La compétence communicative interculturelle exige, donc, certaines attitudes, connaissances et aptitudes en plus de la compétence linguistique, sociolinguistique et discursive. Ces attitudes ont trait à la curiosité et à l'ouverture d'esprit, ainsi qu'à la disposition à voir d'autres cultures, y compris la sienne propre, sans porter de jugement. La connaissance acquise est de deux types : d'une part connaissance de groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur, d'autre part connaissance des processus généraux de l'interaction individuelle et sociale. Enfin, les aptitudes comprennent la capacité d'interpréter et de mettre en relation, de découvrir et d'interagir, ainsi que la conscience critique/l'éducation politique.

En bref, la démarche didactique interculturelle permet à l'apprenant de développer des habiletés cognitivo-affectives lui permettant de produire des comportements appropriés à une communication efficace dans une situation socioculturelle déterminée et de se constituer des stratégies d'appropriation des signes constitutifs de la nouvelle culture susceptibles de concourir à la construction d'une conscience interculturelle.

II-3-2- L'approche de l'interculturel par les représentations

À première vue et sans trop s'éloigner des discours académiques, peut être considéré comme représentation sociale (RS) tout système de savoirs, de croyances et d'attitudes, émanant d'agents collectifs, identifiant, justifiant, décrivant ou engendrant des pratiques socio-économiques, culturelles, religieuses ou politiques spécifiques.

C'est durant les années 1960 que Serge Moscovici propose, par une recherche fondatrice sur l'image de la psychanalyse dans le grand public et la presse, d'inclure les changements mentaux, induits par des connaissances nouvelles, dans l'étude des représentations, afin de faire de l'expression proposée par le fondateur de la sociologie une théorie générale de l'élaboration et de la diffusion des savoirs en société, dans les organisations et dans des situations de confrontation, de divergence entre groupes (Moscovici, 1976). On passe ainsi d'une imagerie scientifique, attachée à une permanence relative mais quasi « immaculée » du phénomène représentationnel, à une approche plus soucieuse de retracer les mouvements et le sens de l'opinion ainsi qu'à une conception plus respectueuse de l'originalité des processus de pensée sociale dont l'un des buts implicites est de tenter de favoriser les relations positives entre les hommes et leur adaptation sociocognitive à un contexte de plus en plus évolutif.

II-3-2-1- Les représentations : définition

Les représentations naissent de la nécessité éprouvée par l'être humain de connaître le monde qui l'entoure, de le maîtriser et de gérer les problèmes posés par ses relations avec son environnement physique et social. Les représentations se présentent comme des données empiriques, observables, chargées de signification aussi bien pour l'individu qui les porte que pour celui qui les observe. Les représentations sont une manière de penser et d'interpréter la réalité quotidienne. Elles sont une production mentale sociale, distincte par leur mode d'élaboration et de fonctionnement de ces autres formes de l'idéation collective que sont la science, les mythes, la religion, l'idéologie. On désignera par représentation sociale le savoir de sens commun, socialement élaboré et partagé, construit pour et par la pratique et qui concourt à la structuration de notre réalité. « *Connaissance du réel qu'elles contribuent à édifier, les représentations sont donc produits et processus d'une évaluation tant psychologique que sociale.* » (Dictionnaire de sociologie, p.189)

Depuis le travail fondateur de Moscovici (1961), la théorie des représentations sociales marque un tournant dans la compréhension et des pratiques sociales. Tout en révisant la notion de représentation collective de Durkheim (1898), Moscovici avance l'idée que l'individu ne conçoit pas les objets sociaux sur la base d'une réalité objective, ni de façon individuelle, mais sur la base d'une réalité collectivement et socialement construite. A la notion durkheimienne d'une représentation monolithique⁴⁴, il substitue l'idée d'une représentation contextualisée, construite au travers des interactions interindividuelles.

Selon Jean-Claude Abric « *une représentation sociale est un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes, elle constitue un système sociognitif particulier* ». (2010, p. 67). La représentation sociale est, donc, conçue comme un processus à la fois cognitif et social.

Si l'orientation impulsée par Moscovici vise à intégrer et à prendre en considération les idées de changement, de nouveauté et d'évolution des connaissances dans le quotidien des acteurs, il est tout aussi clair qu'autrui, dans le sens d'« étranger », de « membre d'un autre groupe social ou linguistique », appartient toujours au cercle de l'approximation ou du non-su : n'est pas connu, dans ses pratiques quotidiennes ou son intimité, le voisin dans un immeuble ou l'ami, apparemment le plus familier, qui peut dissimuler certains de ses hobbies ou une inclination coupable ; ne sont pas approfondies nombre de nos relations au

⁴⁴-Moscovici emprunte à Durkheim la notion de représentation collective qu'il transformera ensuite en représentation sociale. Pourquoi ? Parce que la notion durkheimienne semblait trop monolithique (disons totale) car elle embrasse l'ensemble de la population de façon immédiate. Passer du collectif au social voulait rendre compte de la pluralité des représentations et leur diversité dans un groupe. Ceci implique de renoncer à l'ancienne opposition de l'individuel et du collectif pour penser le monde social en train de se faire.

jour le jour dans les entreprises, au restaurant ou bien dans la rue. Pis encore : on fait alors tout, souvent pour d'excellentes raisons, pour maintenir autrui dans un clair-obscur, celui d'une ignorance confortable, utile à la « relaxation de l'esprit » ou, au contraire, aux coups de gueules populistes.

Les recherches sur les représentations sociales ont engendré une suite d'initiatives, d'abord timides et éparpillées, puis de plus en plus considérables et coordonnées depuis 1960. Aujourd'hui, des réseaux de chercheurs, des sites web, des revues scientifiques, des colloques sont consacrés, tant au niveau national que sur la scène internationale, à cette théorisation qui a acquis une extension pluridisciplinaire.

II-3-2-2- Les représentations dans l'approche interculturelle

Les relations interculturelles sont évidemment au centre de la préoccupation de nombreux psychosociologues et sociologues des représentations, principalement dans les études sur l'origine des attitudes, des préjugés et des discriminations (conduites dépréciatives, persécutives) vis-à-vis des minorités (les fous, les malades, les sidéens, les handicapés, les homosexuels, les immigrés...), sur les stéréotypes, les relations intergroupes, la formation et le développement de l'idéologie raciste, de la xénophobie, l'activation d'attitudes prosociales ou tolérantes, la communication avec les "normalisés". L'intégration de ces thématiques dans l'approche de l'interculturalité demande une certaine mise en perspective et une relative prudence car ces questionnements forment des pans entiers de la psychologie sociale, plusieurs chapitres de manuels dans cette dernière discipline, ainsi que de nombreuses sections d'autres spécialités (histoire, science politique, sociologie).

On peut aussi y inclure une certaine idée de la culture au sens de création de l'imaginaire sous toutes ses formes (art, idéologies, sciences, religions, éducation)

II-3-2-3- Comment se construisent les représentations ?

La représentation sociale est construite à partir de l'expérience quotidienne et des communications (conversationnelles, médiatiques...), mais elle détermine à son tour la conduite et les interactions sociales. Ainsi, elle intervient dans un système circulaire où les pratiques et les représentations s'influencent réciproquement (Abric, 2010, p.03). Les représentations se construisent à travers les échanges suscités par les objets de la vie quotidienne, puis offrent à leur tour une grille de lecture de ces objets à propos desquels elles ont été elles-mêmes élaborées.

Les sources d'informations à partir desquelles se construit la représentation sociale sont hétéroclites : expériences, savoirs scientifiques et naïfs, croyances populaires et religieuses, connaissances héritées de la tradition et celles produites par l'expérience de la modernité, contexte idéologique... quant aux processus sous-jacents à sa construction, ils sont de nature sociognitive, formalisés par Moscovici (1961) en tant que processus d'objectivation et d'ancrage :

II-3-2-3-1- L'objectivation

Elle correspond d'abord, à une opération de schématisation et de décontextualisation, où l'information est sélectionnée, dissocié de son contexte social d'origine et remaniée en fonction de critères culturels et normatifs, pour former "un noyau figuratif" de la représentation. Cette opération transforme l'objet abstrait en un objet concret en conférant à ses éléments les propriétés d'une image concrète et signifiante. A cette opération de concrétisation, succède ensuite celle de la naturalisation qui donne au noyau figuratif un statut de réalité aux yeux des individus.

II-3-2-3-2- L'ancrage

Il correspond à un processus à travers lequel de nouvelles informations sont intégrées dans des systèmes de pensée préexistants. L'ancrage correspond à un processus de familiarisation de "l'étrange" ou, en d'autres termes, de l'inhabituel. Cette insertion de l'information nouvelle dans un cadre de référence habituel, lui donne une signification particulière.

II-3-2-4- Les fonctions des représentations sociales

Selon Moscovici⁴⁵, la représentation sociale remplit d'une part une fonction d'établissement d'un ordre dans l'environnement permettant ainsi aux individus de le maîtriser et de s'y orienter, d'autre part, une facilitation de la communication en offrant aux membres d'un groupe, des catégories sociales, un code pour désigner et classer les objets de la réalité.

Abric (2010, p. 04) souligne que les fonctions des représentations sont les suivantes :

II-3-2-4-1- Une fonction justificatrice

Il s'agit des opinions et des actions à l'égard des objets mais aussi de la différenciation sociale.

⁴⁵ -Serge Moscovici est un psychologue social, historien des sciences et l'un des principaux théoriciens de l'politique. Ancien directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales de Paris, il fut l'un des fondateurs de la psychologie sociale. Il a été directeur du Laboratoire de psychologie sociale à l'EHESS et fondateur du Laboratoire européen de psychologie sociale.

II-3-2-4-2-Une fonction de guide

Il s'agit du comportement et des pratiques, à travers la définition de la finalité de la situation, la production d'anticipation et d'attentes et la définition de ce qui est normatif ou contre – normatif au niveau de la conduite.

II-3-2-4-3-Une fonction identitaire

Elle permet la définition et l'affirmation d'une appartenance ainsi que le positionnement par rapport aux autres groupes du champ social.

II-3-2-4-4-Une fonction de connaissance de la réalité

Elle se réalise à travers un pré-codage et une intégration de l'information dans un cadre de référence commun et en cohérence avec les valeurs, normes et pratiques du groupe.

II-3-2-5- Les représentations en didactiques des langues

Geneviève Zarate (1993) emprunte le concept de « représentation »⁴⁶ et l'introduit en didactique des langues. De cette notion, elle fait un véritable instrument pédagogique rendant caduque toute description prétendument objective de cette réalité : « *comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre.* »

La notion de représentation est introduite, en ces termes, par cet écrivain dans la didactique des langues :

« [...] les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité. Les représentations ne sont pas seulement solidaires de la description de l'espace où elles sont produites, elles s'appliquent également aux communautés extérieures aux groupes qui les produisent. Elles aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de référence interne au groupe. [...] les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit. » (Zarate, 1993, p.37)

Selon Zarate, la classe de langue est « *définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en relation* ». Les élèves sont invités, là, à objectiviser leur représentation de la culture cible et à relativiser la description scolaire de celle-ci, pour construire « *une relation dialectique entre l'identité sociale des élèves et la culture enseignée.* » (Zarate, 1993, p.10)

⁴⁶-Ce concept est souvent vulgarisé à travers les termes d'image, de regard, de point de vue) aux psychologues sociaux

Plusieurs études, même dans le domaine scolaire, n'ont cessé d'associer les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. Différentes pistes d'analyse, ainsi que différentes démarches didactiques centrent leur réflexion, à la fois sur, l'élucidation et l'analyse des représentations attachées aux langues, dans la perspective de faciliter la mise en place de repositionnement plus favorables pour l'apprentissage. C'est justement à la fois parce que les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans les processus d'apprentissages linguistiques, et parce que ces représentations sont malléables, qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives.

En didactique des langues, Les sociolinguistes, en particulier, ont axé leurs travaux sur les attitudes et les représentations des sujets vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages (voir Lussier et Al (2003)). Selon eux, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues.

Pour ces sociolinguistes, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre (Castellotti et Moore, 2002)

De ce fait, l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et la mise en œuvre d'actions didactiques appropriés.

II-3-2-5-1- Des obstacles à l'étude des représentations

II-3-2-5-1-1- Les stéréotypes

Ce terme a été introduit dans les sciences humaines en 1992 par le journaliste Américain Walter Lippmann qu'il a décrit comme "*une image dans notre tête*". En effet, comme nous

l'avons montré précédemment, la pensée collective et individuelle se nourrit de représentations ou d'images qui permettent de concevoir le monde. Chez Morfaux 1980, nous retrouvons la notion d'image : il se définit alors comme les « *images préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres que se fait l'individu sous l'influence de son milieu social* ». (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.546.)

Un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité 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* », il est « *simplificateur* » et « *réducteur* » (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.(Cuq, 2003, p.224)

Le stéréotype fait partie de la réalité. Il n'existe pas de stéréotypes sans fondement, d'abord parce qu'un stéréotype est une vue partielle, et donc, relativement fautive de la réalité, mais qui a toujours quelque chose à voir avec la réalité qu'elle caricature. C'est pourquoi, « *il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes : il convient, pédagogiquement de partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural* » (Porcher, 1995, p.64.)

Porcher (1995) suggère de se baser sur les stéréotypes, en classe de langues, au début de tout apprentissage parce que cette démarche permet de les dominer et en même temps de les catégoriser⁴⁷.

II-3-2-5-1-2- Les préjugés

Reprenant le précepte socratique inscrit au fronton de l'Académie, Montesquieu énonçait élégamment une partie de l'enjeu de la question qui nous occupe, il y a plus de deux siècles et demi, dans son Esprit des lois : « *Je me croirais le plus heureux des mortels, si je pouvais faire que les hommes puissent se guérir de leurs préjugés. J'appelle ici "préjugés", non pas le fait qu'on ignore de certaines choses, mais ce qui fait qu'on s'ignore soi-même.* » (Montesquieu, 1970, p. 35).Le cortège des pré-notions est, on le sait, une cible privilégiée du scientifique, de ceux qui s'initient à la sociologie - Durkheim ne préconise-t-il pas une telle distanciation dans ses Règles de la méthode ? - ou qui participent à l'édification des sciences humaines et, a fortiori, des relations interculturelles.

Le mot préjugé appartient, par son étymologie (praejudicare) comme par ses conséquences potentielles, au champ des représentations anticipées et justificatrices de conduites,

⁴⁷ Même Maddalena de Carlo (1998) confirme cette idée en disant que « *le stéréotype culturel : un passage obligé dans l'approche del'autre.* »

engendrant parfois des quiproquos et des confusions : « juger préalablement » ou faire état d'une « opinion toute faite » en constituant des expressions synonymiques courantes. Dans le cadre de la psychosociologie, ce terme dénote un jugement négatif, dépréciatif, établi de temps à autre parfois, sur des suppositions positives, appliquées à des objets ou à des individus, distingués culturellement par un ou des traits spécifiques:

« Les travaux de Robert Rosenthal et Lenore Jacobson sur les effets de la représentation de l'intelligence en milieu scolaire indiquent, par exemple, que des préjugés « positifs » peuvent avoir des conséquences prescriptives ahurissantes : des élèves d'une classe de Primaire qui étaient intentionnellement désignés au hasard et de façon arbitraire, comme plus intelligents que la moyenne (en fait, ils avaient un score réel proche de la moyenne aux tests du quotient intellectuel) par des psychologues ont été perçus comme tels par leurs professeurs qui n'étaient pas informés de la supercherie et ont fini par le devenir beaucoup plus, suite aux injonctions positives que ces derniers produisaient à leur endroit. » (Ferréol et Jucquois, 2004, p. 281)

II-3-2-5-1-3- L'ethnocentrisme

C'est la difficulté ou l'incapacité pour un groupe ou un individu d'effectuer une décentration par rapport au groupe culturel auquel il appartient et qui véhicule des valeurs auxquelles il se réfère en permanence. C'est à l'anthropologie que nous devons le texte fondateur de la notion. En effet, les anthropologues ont souvent fait remarquer que l'ethnocentrisme était sans doute une des tendances les plus partagées au monde, toutes les sociétés humaines, même les plus isolées, ayant tendance à instituer leur propre groupe comme référence absolue selon laquelle seront jugés les autres.

L'apprenant d'une langue étrangère considère ses propres conduites comme allant de soi et a tendance à leur conférer une valeur de vérité. Il abordera la différence culturelle à travers le cadre de référence fourni par sa propre culture. Car les outils de référence dont il dispose déjà de par son apprentissage, fonctionnent sans défaillance dans sa propre culture. Pour cela, il faut leur faire prendre conscience de l'arbitraire du système maternel. Apprendre une langue étrangère, c'est d'abord apprendre à relativiser son point (de vue) c'est percevoir l'autre non pas comme objet mais comme sujet à part entière.

Par conséquent, pour former et éduquer les apprenants à discerner une autre culture, il paraît crucial de déclencher une partie anticipée à toute acception de l'altérité.

II-3-2-5-2- Pour une approche interculturelle

Comment aborder la diversité culturelle sans tomber dans les stéréotypes, les préjugés et l'ethnocentrisme ? Des didacticiens dans le domaine des langues ont pensé et mis à la disposition des enseignants une pédagogie interculturelle. Dans Cette approche, l'apprenant est considéré comme sujet qui, en contact avec l'altérité, saurait réussir cette rencontre parce qu'il détient ses propres particularités et qualités culturelles La rencontre avec l'étranger, c'est d'abord une rencontre avec un sujet possédant des caractéristiques propres.

La compétence de communication interculturelle développe chez l'apprenant la capacité de reconnaître l'autre, dans ses spécificités et sa différence. Elle vise, donc, la découverte de la subjectivité pour un enrichissement mutuel. Il s'agit, donc, d'une approche des cultures, pour une compréhension partagée.

Partant de l'idée que tout discours sur la culture peut être le reflet d'une réalité objective mais le fruit d'une activité sociale essentiellement langagière, les deux théoriciens Porcher et Pretceille (1996) considèrent que le « fictionnel » et la subjectivité sont, paradoxalement, les seuls registres-discursifs possibles pour parler des pratiques culturelles.

La culture fictionnelle introduit le principe de la relativité, ce qui ne signifie pas pour autant mensonge et affabulation des points de vue en classe de langue et sacrifie l'illusion référentialiste, au profit d'une lecture véritablement polyphonique des faits de culture.

II-3-2-5-2-1- La démarche interculturelle

La démarche interculturelle, selon Denise Lussier (2006), est communément balisée en trois étapes :

II-3-2-5-2-1-1-La décentration

Elle doit amener l'apprenant à prendre distance par rapport à lui-même en tentant de mieux connaître ses propres cadres de référence en tant que porteur de culture et de sous-cultures (nationale, ethnique, religieuse, professionnelle, institutionnelle...)

II-3-2-5-2-1-2- La pénétration du système de l'autre

C'est de découvrir de l'intérieur, en participant à des programmes d'échanges interlinguistiques et interculturels dans le cas d'un apprenant de langue. Il s'agit d'une

attitude d'ouverture, un effort personnel de curiosité pour découvrir ce qui donne sens et valeur à l'autre, à travers sa culture.

II-3-2-5-2-1-3- La négociation/médiation

C'est trouver un terrain d'entente, afin d'éviter l'affrontement (où le plus fort impose son code prioritaire au plus faible). C'est demander à toute personne d'accepter de parler une autre langue même avec des erreurs, de faire part de ses pensées et de ses attentes de façon non ambiguë, tout en tenant compte des différences interculturelles.

II-3-2-6- Implications didactiques

II-3-2-6-1- Activité 1 : Identité et stéréotypes (Inspiré du projet du CELV, 2007)

Proposer plusieurs photographies de personnes différentes (connues et inconnues) et demander aux étudiants d'imaginer la personnalité et la vie sociale de trois de ces personnes (au choix) et de les décrire, en se fondant uniquement sur leurs interprétations des informations contenues dans ces photographies.

Demander aux étudiants, ensuite, de choisir un seul personnage des trois choisis précédemment et de l'analyser plus en détail. Enfin, l'ensemble du groupe se lève et chacun se présente, en utilisant une nouvelle identité, représentée par l'une de ces photographies. A la fin, chacun doit choisir l'une de ces nouvelles identités afin de mieux la connaître.

II-3-2-6-2- Activité 2 : examen de l'identité

- Tout d'abord, demander à chaque étudiant de lire les pages 24 à 28 de l'ouvrage d'Amin Maalouf (2001) et de procéder, ensuite, à un examen d'identité. Il s'agit de répertorier tous les biens qui lui appartiennent : mis ensemble, ils correspondent à son individualité, mais chacun d'entre eux le rattache à des groupes de taille et de compositions différentes. Chaque étudiant doit faire son propre examen d'identité, en analysant les identifications multiples qui composent son identité.
- Chaque étudiant doit partager son examen avec son binôme, en étudiant les points communs et les différences, ensuite établir la liste de leurs points communs.
- Enfin, chaque étudiant doit comparer ses conclusions avec le reste de la classe et établir la liste des points communs à l'ensemble du groupe.

II-3-2-7-Comment didactiser la compétence de communication interculturelle ?

II-3-2-7-1- Les universaux-singuliers

Le concept d'universaux-singuliers a été établi par Hegel pour articuler la relation dialectique de l'universel et du particulier. L'universel-singulier c'est la présence du particulier dans l'universel et la dimension universelle présente dans un particulier. En effet, ce sont des réalités universelles mais que chaque société vit et voit à sa manière, et qui de cette façon, réconcilient la culture source et la culture cible en leur conférant un point commun. Les universaux-singuliers nous semblent la meilleure solution pour mettre en place un enseignement interculturel qui coordonne les capitaux culturels de tous et respecte l'altérité en la considérant comme une richesse et la source d'une diversité féconde. L'apprenant en franchissant les portes de sa propre culture pour aller à la rencontre de l'autre culture, ne perd en rien de sa propre identité culturelle, en d'autres termes, comme le fait remarquer Porcher : « *pour opérer cette décentration de sa propre culture tout en restant ancré en elle, le meilleur chemin pédagogique consiste à traiter des thèmes « universel-singuliers »* » (1995, p.68), c'est-à-dire présents dans chacune des sociétés mais que chaque société traite à sa manière. Les élèves se sentent à la fois dépaysés et chez eux, leur motivation est donc entière, ils sont dans la meilleure situation pour apprendre.

Les universaux-singuliers offrent l'avantage de permettre la mise en place d'une pédagogie comparative (entre la culture source des apprenants et la culture cible).

Cette attitude mobilise fortement les apprenants car elle les prend sur leur propre terrain et ne les déracine pas.

Une étude de cas sur l'analyse comparative culturelle en classe de FLE⁴⁸ : avec des étudiants de 3^{ème} année licence, module : didactique du FLE et interculturalité. Les étudiants ont effectué des recherches avant de venir exposer leurs travaux en classe sur les thèmes suivants : la superstition, le pèlerinage et le mariage. Ils ont établi une analyse comparative entre chacun de ces thèmes existants dans la culture algérienne et ceux qui sont propres à la langue-culture française

Le premier sujet que nous avons traité dans cette étude et qui illustre le plus le concept des universaux-singuliers est la comparaison des superstitions propres à la culture maternelle de nos apprenants algériens et propres à la culture de la langue étrangère (ici le français). En effet, les superstitions existent dans chaque culture, elles appartiennent donc au

⁴⁸Cf. Les mini-projets en annexe N°06.

domaine des universaux mais toutefois, elles sont interprétées de diverses façons dans chaque culture, ce qui caractérise leur singularité.

Conclusion

Pour conclure, nous dirons que La compétence de communication interculturelle est un des points forts de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, puisque lors de son exploitation et particulièrement dans les cours de didactique du FLE et interculturalité, la motivation des apprenants a atteint son apogée. Cependant, la mise en œuvre de cette compétence nécessite une méthodologie compatible avec le niveau, les facteurs socioculturels, affectifs et cognitifs des apprenants afin qu'ils ne se sentent pas totalement dépayés, tout en s'enrichissant de la culture de l'Autre et en franchissant les barrières des représentations négatives préétablies.

Chapitre IV

Vers une pédagogie interculturelle

Introduction

Actuellement, la nécessité de tenir compte des différences portées par les apprenants semble s'imposer avec un retour en force de l'idée de différenciation pédagogique, surtout aux niveaux des styles cognitifs, des styles d'apprentissage, des aptitudes, des intérêts de ces apprenants. Toutefois, beaucoup d'enseignants semblent peu préparés à transiger avec la diversité culturelle et sont souvent désemparés face aux défis qui en découlent, ce qui les limite dans l'accomplissement de leur mission.

Cependant, on ne peut réellement les blâmer de ne pas être au courant de ce qui se décide au niveau de l'éducation nationale quand la majorité d'entre eux ignore ce qu'ils seront amenés à pratiquer demain comme pédagogie, ils attendent, avec plus ou moins d'appréhension, une réforme qu'ils devront dans tous les cas subir puisque ils ne l'ont pas accompagnée.

Il est important d'insister dès le premier abord sur le fait que n'importe quelle méthode dépend dans sa réussite, en dehors des fondements théoriques, de la collaboration entre l'enseignant et ses apprenants. Durant notre carrière d'enseignante de FLE, nous avons appris que l'essentiel n'est pas seulement de connaître sa pédagogie par cœur, mais de savoir l'adapter à son milieu et user de ses talents personnels et de ceux de ses élèves pour pouvoir atteindre les objectifs d'un enseignement pensé dans un esprit collectif.

On a beau dire que l'apprenant doit prendre une part de responsabilité, on ne pourra jamais nier que c'est l'enseignant qui est fortement impliqué, c'est lui qui doit assimiler la situation dans laquelle il travaille, en prenant en considération les différents facteurs de cette situation :

Soi-même, l'apprenant, les niveaux, le contenu de son enseignement, les moyens que la technologie met entre ses mains, la perspective d'avenir et enfin les théories et la méthode de travail qu'il adopte.

Porcher, dans la définition de l'interculturel, rappelle que c'est le conseil de l'Europe qui a proposé une définition opératoire d'une pédagogie interculturelle :

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

(1995, p. 54)

Chapitre IV Vers une pédagogie interculturelle

Donc, le cours de langue (FLE) constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie...

Bref, apprendre une langue étrangère, signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.

En résumé, n'avons- nous pas justement besoin d'une éducation multiculturelle qui nous ouvre les portes du monde sans pour autant perdre notre identité ? Ne sommes- nous pas dans ce monde, où les frontières ressemblent chaque jour qui passe aux rampants d'une de nos vieilles cités, obligés de concevoir une éducation multiculturelle ou interculturelle ?

Pour répondre à cette question, il faut d'abord revenir un moment sur les finalités de l'éducation :

- Développer les capacités humaines de l'apprenant (réflexion, critique, imagination, raisonnement, jugement) pour lui permettre de s'auto-déterminer par rapport au monde qui l'entoure sans préjugé.
- Développer chez l'apprenant les capacités interculturelles et morales (l'amour de la vérité, l'ouverture sur le monde, l'objectivité, la curiosité interculturelle...).
- Familiariser l'apprenant avec les grandes réalisations humaines (interculturelles, morales, religieuses, littéraires...)

Ainsi, si l'école est fidèle à ces objectifs, elle tendrait à faciliter la communication entre les différentes cultures et serait par-là d'orientation multiculturelle, or dans la pratique, l'éducation dans les écoles algériennes est essentiellement monoculturelle, on remarque qu'il y a une contradiction entre le discours sur l'éducation et la pratique de celle-ci parce que tout simplement cette éducation, d'une part, brime la capacité de l'imagination puisque cette dernière se développe en s'exposant à d'autres sociétés et à d'autres cultures, d'autre part, elle contrarie l'esprit critique, l'apprenant sera incapable d'adopter une attitude critique à l'égard de sa propre société.

C'est pourquoi, la conscience interculturelle doit faire partie des compétences générales que l'apprenant du FLE doit acquérir, telles qu'elles sont définies par le cadre européen de commun de référence pour les langues.

I- L'altérité : un apprentissage fécond

Le CECRL avance que l'un des objectifs de l'appropriation d'une compétence interculturelle pour les apprenants des langues : *« Dans une approche interculturelles, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience*

Chapitre IV Vers une pédagogie interculturelle

enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture »⁸⁷(2005, p. 09). Le développement d'une compétence de communication interculturelle aide les apprenants à développer leur capacité à se préparer à des séjours dans des régions d'autres cultures et à en tirer profit. Les cultures peuvent influencer la façon de penser, de percevoir, de communiquer avec les gens appartenant aux mêmes cultures et à des cultures différentes. La communication nécessite donc une compétence interculturelle chez les interlocuteurs. N'étant pas une compétence innée, la compétence interculturelle est maintenant un des objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère. Son but est d'aider les apprenants à prendre conscience de la relation entre « je » et « l'autre » pour arriver à une communication réussie.

Le CECRL ajoute que :

« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise 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. » (2005, p. 83)

Il poursuit, en désignant les compétences à acquérir par les apprenants :

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

II- Contextualiser les contenus socioculturels

Actuellement, on a pris conscience de l'importance de la culture en classe de langue et on propose un apprentissage combiné de la langue et de la culture dès le niveau débutant.

Cependant, l'enseignement d'une culture étrangère n'est pas une tâche facile. Dans les classes de FLE, la culture est souvent présentée par des faits isolés. La démarche employée est souvent une présentation des objets, des faits ou des caractères d'un pays et de son peuple comme un objet d'étude, avec pour but de satisfaire la curiosité des apprenants. Or, la réalisation de ces thèmes culturels est souvent globalisante et restreinte, et leurs contextes ne sont pas toujours pris en compte. Cette présentation superficielle et descriptive risque de créer des stéréotypes, d'entraîner des préjugés, voire de provoquer une idéalisation ou un rejet de la culture cible. De ce fait, il nous paraît important de savoir ce qu'il y a à enseigner comme objet culturel d'étude, et comment enseigner ce dernier.

Mis à part des contenus comme l'histoire, la géographie, les arts, la littérature...etc.,

L'enseignant de FLE peut inviter ses apprenants à réfléchir sur la société, les représentations, les valeurs, les comportements, les habitudes et les rituels de communication des Francophones.

Le CECRL a établi une liste, selon différents aspects, des traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture. Cette liste comprend sept catégories :

- *« la vie quotidienne (par exemple : nourriture, boisson, congés légaux, habitudes de travail, activités de loisir).*
- *les conditions de vie (par exemple : niveau de vie, couverture sociale).*
- *les relations interpersonnelles (comme la structure sociale et la relation entre les classes sociales, les relations entre différents groupes comme sexes, générations, races, politiques, religions, etc.).*
- *les valeurs, croyances et comportements (par exemple : la classe sociale, les cultures régionales, la fortune, les institutions, la tradition, l'identité nationale, l'histoire, les arts, les religions).*
- *le langage du corps (les conventions qui régissent des comportements).*
- *le savoir-vivre (comme la ponctualité, les cadeaux, les vêtements, les conventions et les tabous de la conversation et du comportement).*
- *les comportements rituels (par exemple : la pratique religieuse et les rites, naissance, mariage, mort, célébrations, festivals, attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle, etc.)»(CECRL, 2005, p. 82-83)⁴⁹*

⁴⁹-Pour éviter une description générale, les sujets socioculturels doivent être abordés en les inscrivant dans leurs contextes historiques, politiques, sociaux, et dans la valeur de cette culture. Ces sujets doivent aussi être étudiés à travers les individus et les groupes associés.

Pretceille propose que :

« Chaque item culturel est à insérer dans un réseau de significations complexe et spécifique à chaque membre ou groupe participant de la dite culture. Il s'agit, en fait, de tenter de cerner une culture subjective plus que de vouloir présenter une culture objective qui ne porte jamais ou très approximativement seulement, l'index de la réalité. Toute culture est, par essence, dynamique et plurielle et doit être appréhendée en tant que telle. »(Pretceille, 1996, p. 175.)

III- Les grands principes de la pédagogie interculturelle

III-1- Centration sur l'apprenant

Aujourd'hui, en didactique des langues, la nécessité de la centration sur l'apprenant est admise de tous au point de paraître indépassable. Nombreux ont été les chemins qui ont mené à cette formule qui sonne. Comme un dogme moderne. Pourtant la centration sur l'apprenant est, en réalité, loin d'être une idée neuve. Ce qui est sans doute le plus moderne et le plus utile, c'est la tentative de conceptualiser cette idée au sein d'une théorie didactique, mais l'attention portée à l'élève a toujours été une intuition largement partagée par les éducateurs, les psychologues et les philosophes.

La pédagogie interculturelle doit se préoccuper des savoir-faire en situation de communication au lieu de se soucier des thèmes et des sujets abordés.

Parmi ses priorités, Elle doit fournir offrir aux apprenants des occasions réservées à l'action et à l'analyse pour une prise de conscience de l'utilité de la culture dans l'échange, et c'est grâce à ces activités qu'on développe des aptitudes et des savoir-faire, d'ailleurs louis porcher (1995) l'a si bien illustré en affirmant qu'on en reçoit pas l'interculturel, on le fabrique.

En effet, l'apprenant est plus que jamais impliqué dans son apprentissage. Les compétences à lui faire acquérir touchent ce qui est plus important chez tout individu : son image de soi, ses valeurs, ses croyances, son sens du bien et du mal, ce qui est bon et ce qui est mauvais...

En bref, c'est sensibiliser les apprenants à la différence, et développer la capacité de communiquer efficacement avec ceux qui sont différents.

III-2- Questionnement sur sa propre culture et sur la culture de l'Autre

Admettre la culture de l'autre et la respecter pour ses spécificités, c'est essentiellement appréhender et affirmer sa propre culture, Comme le montre Martine Abdallah Pretceille (1996, p. 37), « *le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle* »

La tolérance d'autres cultures passe par la prise de conscience de sa propre culture, et c'est vrai que dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit, à l'école, l'élève se trouve dans l'obligation de représenter sa culture, ce qui l'oblige à rechercher les traits distinctifs de celle-ci. La comparaison entre la culture d'origine et la culture cible va permettre aux élèves de prendre conscience des différences, ce qui permettra la formation de la personne de l'élève surtout quand l'enseignant, par le biais des différentes activités créatrices mettra les sentiments et les sensations des élèves en jeu.

Par ailleurs, les travaux expérimentaux de Rodriguez ont considérablement élargi cette perspective et amplement démontré la corrélation entre l'identité personnelle et l'identité de l'autre :

*« Le sentiment du moi, avant même que la notion du moi ne s'élabore, nécessite la présence de l'autre pour se développer. Source de stimulations personnalisées, modèle pour l'imitation, participant des actes sociaux élémentaires ou complexes, l'autre est toujours là ; depuis des stades premiers de la symbiose affective dont parle Wallon, où tout est encore indifférencié, jusque dans les groupes d'adolescents où la solidarité du Nous sert à l'épanouissement de la personne. »*⁵⁰(Rodriguez, 1972, p. 14)

En effet, La rencontre avec l'autre amène les apprenants à construire une définition de soi, à renforcer leur identité, et à mieux comprendre leur raisonnement, leur vision du monde, et leur culture d'origine. Cette connaissance plus approfondie de soi-même peut servir de point d'appui dans les démarches pédagogiques et dans les échanges avec autrui.

Toutes les cultures sont inscrites dans des lieux et des moments donnés. Ayant une caractéristique évolutive, les traits d'une culture donnée peuvent se modifier en raison des évolutions sollicitées par différents facteurs. L'identité culturelle d'un homme suit ce

⁵⁰-Sur le plan méthodologique, Rodriguez Tomé (1967, p. 114) utilise les notions d'images propres et d'images sociales qu'il définit en ces termes: "L'expression image propre désigne la représentation de soi telle que le sujet lui-même se perçoit. L'image sociale de soi désigne la représentation de soi chez autrui telle qu'elle est perçue ou supposée par le sujet lui-même.

mouvement et évolue aussi elle-même selon les contextes divers. Une étude sur l'histoire ou sur l'évolution de la société des apprenants permet à ces derniers de mieux comprendre ce mécanisme. En s'appuyant sur ce dynamisme de changement, l'enseignant peut faire comprendre que lors d'une communication, l'identité sert d'un élément stratégique, car

« L'individu et/ou le groupe a la possibilité, d'une part de jouer sur les différents traits qui peuvent caractériser une identité, d'autre part, de mettre provisoirement en avant, et ce en réponse à une situation donnée, une des nombreuses identités dont il est le cœur. » (Pretceille, 1996, p. 55.)

Par ailleurs, l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas d'acquérir une compétence culturelle identique à celle du natif,

« l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère s'effectue par un processus de socialisation tenant compte de la langue maternelle et des notions, concepts, attitude et valeurs adoptés par l'apprenant au sein de sa société d'origine et plus particulièrement dans son environnement social propre. Le point de départ ne peut donc être que l'identité de l'élève. » (Castellotti et De Carlo, 2003, p. 88)

En comprenant le fonctionnement de sa propre identité, l'apprenant est invité à reconnaître l'autre, comme l'apprenant lui-même, est un individu complet qui est façonné et qui fonctionne selon une autre culture. Il n'existe donc pas une seule vision du monde. Pour communiquer avec l'autre, il est important de reconnaître et d'accepter que d'autres possibilités, d'autres points de vue et d'autres raisonnements qui peuvent coexister avec la réalité selon le monde de l'apprenant. Il faut savoir se mettre à la place de l'autre pour éviter les malentendus, et pour faire progresser la discussion. A défaut, l'incompréhension persistera et la communication sera un échec, car *« Rien ne sert, en effet, d'appréhender d'autres cultures, d'autres modes, si le point de référence reste toujours le même. Il ne s'agit pas de savoir comment les autres s'ordonnent par rapport à soi, mais d'être capable d'une certaine ubiquité. »* (Pretceille, 1996, p. 153.)

III-3- Admettre la diversité : les discours sur les différences et les similitudes

Abdallah-Pretceille (1996) explique que les discours récents portés sur la différence entre les groupes peuvent avoir des conséquences négatives sur les personnes qui tiennent ces propos. L'auteur explique que la différence sert à s'identifier et à se donner des repères.

Chapitre IV Vers une pédagogie interculturelle

Cependant, ces discours, qui se basent essentiellement sur la distinction entre « nous » et « les autres », peuvent conduire à un sentiment de supériorité à l'égard des autres groupes, et créer l'ethnocentrisme chez des gens. Certaines personnes s'appuient sur leurs idées, qu'ils considèrent comme la normalité et la « réalité » selon eux, pour juger les autres. Pour eux, il n'y a que leurs propres visions du monde qui répond à l'universalité et le risque d'imposer leurs propres règles et cultures aux autres, est très grande. Pour d'autres personnes, des images de mystères se créent vis-à-vis des pays qui leurs sont lointains et inconnus, et les discours sur les différences se traduisent dans ce cas-là par l'exotisme. Les nouvelles cultures sont alors ignorées car ces personnes restent distantes et ne pénètrent pas ces autres cultures. Enfin, la différence crée aussi l'indifférence :

"Puisque l'autre n'est pas comme moi, je n'ai pas besoin de le comprendre".

Pretceille ajoute que :

« A travers cette opération de marquage et de stigmatisation qui vise une catégorie déterminée d'individus, il s'agit bien sûr de les exclure, d'établir des frontières qui en définiront les contours mais aussi de les faire exister comme entité distincte de sorte que le groupe dominant se trouve défini par complémentarité, sans qu'il soit besoin de la caractériser précisément et explicitement »

(Apeflbaum, cité par M. Abdallah-Pretceille, 1996, p.68-69.)

En résumé, les discours mettant l'accent sur la différence sont dangereux et n'aident pas à comprendre « les autres ». Cependant, la seule vérité est que personne n'est identique. Alors comment parler de ce sujet sans tomber dans le piège ? Les discours sur le pluralisme ne semblent pas non plus les meilleures solutions, car à travers ces discours, on reconnaît seulement qu'il y a des cultures différentes sans aller plus loin. L'auteur propose donc de prendre en compte la diversité, qui peut aboutir à l'universalité. La « diversité » est constituée des différences et des similitudes des gens. Il n'y a pas de connotations négatives. Il s'agit simplement des caractéristiques qui font que chaque individu est unique.

Ladmiral et Lipiansky (1995) ont exprimé que dans une démarche communicative, il faut passer outre les différences que le locuteur constate vis-à-vis de son système de valeur. Il doit parvenir à considérer les nouveautés auxquelles il est confronté comme des éléments faisant partie de la diversité socioculturelle qui lui permet de s'évaluer. La diversité est en effet un élément enrichissant dans la communication qui aide le locuteur à franchir ses propres frontières et prendre l'autre comme un sujet complet venant de la même humanité

Dans les classes de langues, la diversité doit être non seulement un discours didactique que l'enseignant transmet à ses élèves, mais aussi une démarche pédagogique qui aide les élèves à franchir les obstacles qu'ils se font à cause de l'altérité et de la différence. En reconnaissant que l'autre n'a pas forcément le même système de valeur que moi, les échanges deviennent des expériences enrichissantes ; en reconnaissant que l'autre et moi avons des similitudes, la conversation est dans ce cas-là possible. Une conversation interculturelle plus approfondie sera possible quand les apprenants comprennent et acceptent que l'autre, tout comme eux, est un sujet complet qui partage les mêmes valeurs humanitaires, tout en gardant sa diversité.

III-4- Une pédagogie qui repose sur :

III-4-1- La confiance

La confiance est le pilier de toute activité qui fait appel aux expériences personnelles des acteurs. Les enseignants devront apprendre comment créer un climat de confiance et travailler pour l'instaurer. Les apprenants doivent avoir confiance dans ce qu'on leur enseigne. Chacun, doit avoir confiance en sa capacité de parvenir à atteindre son objectif...et,

« tout cela est vrai, au point même que le but de tout enseignement, à mon avis, consiste en ce que l'enseignant convainque, par ses manières de procéder l'apprenant de ceci : vous avez raison d'avoir choisi tel sujet d'apprentissage et vous êtes capable de parvenir à le maîtriser. Cette double confiance constitue la source même d'un enseignement/ apprentissage effectif », affirme Louis Porcher (2003, p.04)

On peut non seulement avoir confiance, mais faire confiance et donner confiance, transmettre la confiance, donc consolider, renforcer. Au total, il s'agit constamment de gagner la confiance de l'autre et cela ne peut s'accomplir qu'en le respectant et donc en se montrant soi-même respectable.

III-4-2- L'hospitalité

Le mot hospitalité est un beau mot, très ancien, dont on retrouve la trace dans la plupart des textes arabes, grecs, romains ou hébreux. Même s'il est peu utilisé de nos jours, il fait naître à le prononcer des images chaleureuses et sensibles. On pense à des vertus comme la fraternité, la bonté, la solidarité, le respect de l'autre, on pense à notre prophète Mohamed (PSSL), à son immense hospitalité avec tous les êtres humains qu'ils soient musulmans,

chrétiens, juifs ou hâtés, il nous a appris que le mot hospitalité rime en somme avec civilisation et humanité.

Dans le contexte scolaire, cette notion engage largement les enseignants scolaires, dans une posture d'écoute bienveillante et ouverte, les apprenants qui se sentent souvent déchirés entre deux mondes, et qu'il convient d'abord de rassurer si l'on veut qu'ils apprennent sereinement. L'enseignant entre en relation avec son apprenant comme il le reçoit en sa maison, comme s'il était un autre soi tout en restant pleinement lui. C'est son devoir, au sens le plus rigoureux du terme, même si l'autre (l'apprenant) ne répond pas de manière adéquate à son attitude ouverte. Les élèves ne se sentiront intégrés à l'école que s'ils s'y sentent chez eux, sans apprêt, eux-mêmes, naturels. L'enseignant offre l'hospitalité pour dire à son apprenant. "Tu es ici chez moi, mais comme chez toi, donc chez nous"

III-4-3- La générosité

Paul Eluard disait *"Il n'y a pas d'enthousiasme sans sagesse, ni de sagesse sans générosité"* bien entendu il ne s'agit nullement ici de la générosité financière, mais de la générosité intellectuelle, morale, spirituelle, qui consiste à prendre l'autre comme il est et non pas à lui imposer notre modèle, on donne plus qu'on nous donne. En étant généreux l'enseignant fait place en soi pour son apprenant, lui donner sa place et l'accueillir, non pas comme un autre soi-même, comme dans l'hospitalité mais pour ce qu'il est lui. le pari consiste en ce que l'accueil généreux va contribuer à développer une décentration de l'autre symétrique à la mienne.

III-4-4- L'autorité

L'autorité est le droit ou le pouvoir de commander, de se faire obéir. Dans le contexte scolaire, l'enseignant à le pouvoir sur son apprenant, il a le droit de ne pas accepter tout ce qui vient de ses élèves, toutefois, si on parle de l'autorité comme fondement de l'interculturel, ce n'est pas ce sens qui nous intéresse. Ce qui nous intéresse c'est le deuxième sens de l'autorité, qui est dotation propre de la capacité à s'imposer sans projeter sur les élèves ses propres tensions, sa propre angoisse. L'autorité dont il est question «*est faite de calme, de compétence, de solidarité affective et interculturelle.*» (Porcher, 2003, p.05). L'enseignant doit rester maître de lui-même, il doit considérer l'élève comme un égal, un être humain, tous les deux aussi respectables, ils vont conduire ensemble telle action, pour développer telle capacité, seulement c'est l'enseignant qui mène l'attelage. L'autorité est un autre fondement de l'interculturel, elle a donné ses fruits dans les pratiques de classe, puisque certains enseignants sans avoir besoin d'élever la voix, sans

sanctionner, sans frapper leurs élèves, sans les humilier, sont écoutés quand ils parlent et obéis quand ils commandent !!

III-4-5- De l'approche communicative à l'approche actionnelle

L'approche actionnelle signifie-t-elle un rejet des activités communicatives ? La réponse est non et la raison est évidente. Comme le note le CECRL : « *Afin d'accomplir une tâche communicative, que ce soit en situation réelle ou en situation d'apprentissage ou d'évaluation, l'utilisateur/l'apprenant d'une langue s'appuie aussi sur des compétences langagières communicatives* » (CECRL, 2005, p. 122)

La communication fait donc partie des activités sociales. Les stratégies ainsi que les compétences acquises à travers des activités ayant un but communicatif, sont des outils comme les autres, qui permettent aux apprenants de mener à bien leurs tâches. En ce cas, comment aménager ces différentes approches dans une classe de langue ? Quels sont leurs rôles respectifs ?

Nous empruntons ici l'idée de Puren traitant les relations tâches (unité de sens au sein des agissements scolaires ou de l'apprentissage) - actions (unité de sens au sein des agissements sociaux ou de l'usage) qui nous permettront de mieux cerner notre question.

Puren (2006) a noté les relations possibles en classe de langue entre actions et tâches. Elles peuvent être décrites comme ceci :

1. La société comme domaine de réalisation des actions.
2. La classe comme domaine de réalisation des tâches (La classe comme lieu d'étayage, de la part de l'enseignant, quant aux savoirs et savoir-faire langagiers, culturels et méthodologiques nécessaires à l'élève pour non seulement réaliser les tâches demandées, mais en tirer le maximum de profit en terme d'apprentissage.)

L'objectif de l'approche communicative est la communication en langue étrangère. Pour que les élèves puissent communiquer plus tard en société, on leur demande de « *communiquer en classe entre eux comme s'ils étaient en société (activité de simulation)* » (Porcher, 2006, p. 07). On voit bien que les activités privilégiées dans cette approche sont celles qui créent des simulations de situations réelles :

Les apprenants sont invités à se mettre dans des situations simulées, et à réaliser des sketches ou des jeux de rôles selon certaines consignes. La phase d'étayage est réduite dans cette approche par rapport aux autres méthodes.

Puren (2006) note également que dans certains manuels suivant l'approche communicative, les éléments linguistiques sont donnés « *de manière très ponctuelle* » (p. 09.), et l'objectif

Chapitre IV Vers une pédagogie interculturelle

des cours est de faire parler les élèves immédiatement dans des situations simulées. En ce qui concerne des activités de répétition, il existe une autre forme d'étayage, par rapport aux autres méthodes mentionnées plus haut. Cette approche suit une « *« pédagogie moins répétitive », avec moins d'exercices formels au profit " d'exercices de communication réelle ou simulée beaucoup plus interactifs", car « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »* »(Martinez, 2001, p. 74.)

Le *CECRL* adhère, donc, à une perspective actionnelle dont les cours sont considérés comme une possibilité de réalisation des actions sociales plutôt qu'une simple formation linguistique ou de communication. L'objectif de cette approche est donc de former des « acteurs sociaux » à travers des langues étrangères. Toutes les actions faisant appel aux compétences linguistiques, socioculturelles, sociolinguistiques ou interculturelles font naturellement partie des actions sociales. Pour cela, on propose des activités permettant aux élèves de concevoir eux-mêmes des actions réelles ou virtuelles, dans un contexte authentique ou scolaire, et ensuite de les réaliser.

III-4-6- La perspective actionnelle

III-4-6-1-L'apprenant, un acteur social

Depuis quelques années, l'approche actionnelle remplace petit à petit l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères. Cette dernière, souvent considérée inadaptée pour certains groupes d'élèves, a été révisée à plusieurs reprises. De ce fait, nous avons proposé une approche communicative sécurisante qui présente tout d'abord les éléments linguistiques et culturels avant de les appliquer. Cependant, si les étudiants se considèrent comme « apprenants », il est possible qu'ils réagissent selon leur culture d'apprentissage, interprètent toujours la relation « enseignant versus apprenant » en « maître (la personne qui transmet les connaissances) versus élève (la personne qui écoute et qui reçoit les connaissances). Ils restent alors silencieux en classe de français. Dans beaucoup de pays, on peut rencontrer la même difficulté dans l'enseignement des langues étrangères, et depuis quelques années, des didacticiens se penchent sur ce sujet et commencent à réviser l'approche communicative. Le rôle de l'apprenant est repositionné dans la didactique des langues : il devient non seulement l'acteur de son apprentissage, mais il doit aussi réagir comme un « acteur social » en classe de langues. A partir de cette perspective, le *CECRL* propose une approche actionnelle, en la décrivant ainsi :

« 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. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (CECRL, 2005, p. 15)

Par cette définition de l'approche actionnelle, méthode à appliquer en classe de langues et privilégiée par le CECRL, quelques changements en rapport avec le rôle de l'apprenant et de l'apprentissage peuvent être relevés.

III-4-6-2- Repositionnement du rôle de l'apprenant

L'approche actionnelle inclut l'idée de « l'utilisateur » dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De façon plus précise, l'apprenant n'est plus une personne qui n'a que pour unique fonction apprendre. Avant d'être apprenant, il est utilisateur de la langue cible. Par conséquent, ses actes d'apprentissage ne deviendront significatifs que lorsqu'il sera acteur de son propre apprentissage et qu'il sera capable d'associer les compétences acquises et ses savoirs et savoir-faire antérieurs pour l'accomplissement de tâches. Celles-ci ne sont d'ailleurs pas uniquement langagières.

« Apprendre pour agir » et « apprendre pour réaliser des tâches » sont aussi des facteurs essentiels qui caractérisent majoritairement les apprentissages en milieu homoglotte. Dans ce contexte, les apprenants sont obligés d'appliquer leurs compétences apprises en classe de langue vivante et s'intégrer dans la société. La progression est évaluée par les notes, par les performances pour accomplir différentes tâches et par la complexité des projets à réaliser. Ces missions demandent souvent des compétences croisées. Au contraire, dans un milieu hétéroglotte, l'apprentissage est évalué par des questions ou par des situations de communication virtuelles. La nécessité d'appliquer en situations réelles des compétences apprises, source de motivation dans l'apprentissage des langues étrangères, n'existe pas vraiment dans l'apprentissage en milieu hétérogène. Il faut donc penser à l'intégration de cet aspect utilitaire et actionnel dans l'apprentissage des langues, ce qui peut rendre les

cours plus dynamiques et montrer la possibilité d'utiliser la langue cible dans des situations différentes.

L'approche communicative a emprunté la notion d' "actes de parole", mise en œuvre par Austin et Searle, comme base théorique. Le langage est désormais considéré comme un outil pour agir dans des situations données, pour « *influer sur la réalité* » (Siouffi et Raemdonck, 2007, p. 146), et pour réagir ou faire réagir son interlocuteur. Les actes de parole sont transformés en contenus à enseigner. Avec cette perspective pragmatique, l'acte de parole est considéré comme « l'unité minimale de la conversation ». Les manuels suivant cette approche organisent les unités ou les leçons selon les différents actes de parole à apprendre. L'objectif de ce processus est « *que les apprenants auront à accomplir dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objets ou notions* » (Porcher, cité par Martinez, 2001 p. 72)

A partir de cette idée, on met les apprenants en situations de communication (par exemple, au marché) et on leur apprend à saluer, demander, proposer, exprimer son opinion, accepter, refuser, prendre congé, etc.

Le *CECRL* redéfinit les contenus de l'enseignement des langues et confirme le rôle d'« usager » de l'apprenant en distinguant l'acte de parole qui porte sur les effets linguistiques et « les actions en contexte social » qui visent à utiliser une langue étrangère comme un outil social. Bien entendu, l'application de l'un n'empêche pas celle de l'autre puisque la communication fait partie des « actes sociaux ». La prise en considération des actes sociaux dans l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère comble la lacune dans l'approche communicative qui,

« s'était efforcée de neutraliser cette distinction entre l'agir d'apprentissage (ou scolaire) et l'agir d'usage (ou social), son activité de référence, la simulation, consistant pour l'élève à parler en tant qu'apprenant comme s'il était un usager, à réaliser en classe des actes de parole comme s'il agissait ainsi en société » (Puren, 2006, p. 28)

A partir de cette perspective, l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus uniquement d'apprendre à réagir dans des situations de communication données, mais de « dépasser un apprentissage de la langue qui serait basé uniquement sur l'intention du locuteur utilisée comme moyen d'action sur l'Autre, sachant qu'une intention ne débouche pas nécessairement sur la réussite d'une action, et d'accomplir des tâches desquelles la communication fait partie intégrante.

III-4-6-3- Mobiliser ses connaissances pour réaliser des tâches

Suivant cette logique d'acteur social et d'usager de la langue cible, pour réaliser une tâche, l'apprenant ne peut plus se contenter de ses compétences linguistiques acquises en cours et de son rôle de récepteur. Il doit mobiliser ses compétences et ses connaissances, linguistiques ou non, pour réaliser les tâches. Cette prise en compte des compétences/ connaissances préalables de l'apprenant, et la demande d'utilisation des stratégies appropriées pour accomplir les missions rendent la classe de langue plus vivante. Pour les apprenants doués en langue, la réalisation des projets concrets en langue étrangère est un challenge motivant. Pour ceux qui progressent moins vite en langue, la maîtrise de la langue n'est plus la seule condition permettant de participer aux activités, ni le seul critère pour l'évaluation. On dégrade le rôle de « seule référence » de la langue et celle-ci devient un outil parmi d'autres pour atteindre le but. De plus, cette étape de « réalisation d'un projet » donne du sens à l'apprentissage : la forme d'une langue n'est pas le seul objet de l'apprentissage, l'utilisation de cette langue ne se restreint non plus pas aux situations de communication exigées par l'enseignant. C'est un outil comme la langue maternelle de chaque élève qui permet de réaliser des missions concrètes, et d'agir de manière pertinente dans des situations données.

III-4-6-4- Coopérer pour mieux apprendre

Dans le souci de varier l'interaction monotone plus ou moins hiérarchique entre l'enseignant et les étudiants, ainsi que pour augmenter les occasions de participation de tout le monde, le travail du groupe est souvent considéré comme la solution aux problèmes évoqués. Bien entendu, l'enseignant doit surveiller et intervenir s'il est nécessaire. Par ailleurs, le travail de groupe permet aux apprenants de ne pas se sentir jugés par l'enseignant devant tout le monde, et d'éviter la confrontation directe avec le « regard » et les « jugements » des autres. Ils se sentent plus à l'aise et moins intimidés dans une telle situation, car Les relations de symétrie entre participants (déterminées par les statuts *apriori* égalitaires) préfigurent des scénarios favorables à la participation, les rapports de pouvoir changent et, par conséquent, le traitement de la face facilite la production de la parole et d'idées gérées de manière coopérative. Un autre avantage du travail de groupe est que ces apprenants peuvent prendre l'avis de plusieurs personnes, en tirer profit, et trouver une meilleure solution. Ces échanges entre eux leur permettent de faire des progrès, car Ce n'est que dans le groupe social et sur la base de processus d'interaction entre les membres d'un groupe que l'individu peut faire les expériences qui permettent des progrès

Chapitre IV Vers une pédagogie interculturelle

fondamentaux de l'apprentissage. Le travail de groupe crée également des effets positifs sur les rôles des étudiants et sur la classe de langue elle-même.

Le travail de groupe peut être aussi une solution pour la non-participation des apprenants en classe de langue, car le travail de groupe,

« Ce n'est pas simplement une masse, un groupe d'individus qui s'influencent les uns les autres [...]. Le collectif est un ensemble achevé d'individus qui se sont organisés et disposent des organes du collectif : ils sont rattachés non par des liens d'amitié, mais par leur responsabilité commune dans le travail et leur participation en commun au travail collectif » (Braido, cité par A. Baudrit, 2005, p. 12.)

La notion de "*membership*"(partenariat) explique cette obligation de participation.

Lorsqu'un étudiant s'intègre dans un groupe avec un objectif à atteindre, il acquiert un tout autre rôle par rapport à une personne qui apprend. Le fait d'être « membre » d'un groupe implique certains devoirs pour l'étudiant. Cette notion de "*membership*" recouvre à la fois l'appartenance, la participation et la responsabilité.

Au niveau métacognitif, le travail de groupe permet aux étudiants de découvrir d'autres façons de travailler et de fonctionner, d'envisager d'autres possibilités d'organiser et de structurer le travail. Pour réaliser et présenter leur tâche, les apprenants doivent gérer le temps, encadrer et aider à la discipline. Ils doivent trouver des modalités d'élaboration d'un consensus pour mener à bien leur projet. Le travail en équipe aide aussi les étudiants à développer des compétences en argumentation ainsi qu'à réfléchir sur le cheminement professionnel. Durant le travail en groupe, ce n'est plus l'enseignant qui décide « qui parle, pendant combien de temps, quand corriger, et quand couper la parole ». Ce n'est non plus lui qui porte un jugement sur les performances des étudiants. Dans une classe de français dont les étudiants sont d'un âge proche, le travail en groupe fait que les étudiants ne sont plus tout simplement des récepteurs. Chacun est acteur et responsable de la tâche confiée et doit prendre des initiatives.

Pour faire avancer la tâche, chaque membre d'un groupe doit attirer l'attention de ses interlocuteurs et les convaincre si cela est nécessaire. Lors de la discussion, les étudiants doivent savoir comment garder la parole mais aussi la céder aux autres au bon moment. Ils doivent savoir quand s'arrêter et quand écouter les autres. Ce sont les étudiants qui se répartissent la prise de parole, surveillent l'avancement de leur discussion, et réalisent la tâche à temps.

III-4-6-5- Le nouveau profil de l'enseignant de FLE : une formation rénovée et plus efficace

Nous savons tous que l'enseignant joue un rôle très important dans la réussite de ses apprenants, c'est pourquoi il est devenu urgent de rénover la formation des futurs enseignants, pour la mettre en cohérence avec le socle commun des connaissances et des compétences, les aider à assurer leur mission et surtout pour la rendre plus performante et adaptée aux besoins des élèves d'aujourd'hui. La formation des enseignants de FLE doit désormais posséder trois grandes caractéristiques :

- Elle doit s'effectuer en alternance et être plus concrète : c'est-à-dire le va et vient entre l'expérience en situation, le contact avec la classe, la recherche universitaire.
- Mieux accompagner les jeunes enseignants, on parle ici de la continuité de la formation : pour mieux répondre aux besoins fréquemment exprimés par les enseignants de FLE, un véritable parcours de formation professionnelle, des années de formation en licence aux premières années de responsabilité dans la classe, sera mis en place.
- Permettre l'acquisition des compétences essentielles :
 - Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.
 - Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.
 - Prendre en compte la diversité des élèves.
 - Maîtriser les technologies de l'information et de la communication.
 - Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école (tous les membres de la communauté éducative : ses collègues (de FLE et des autres disciplines), les parents et les associations périscolaires.
- Se former et innover tout au long de son parcours professionnel.

III-4-6-5-1- Une démarche enseignante de contacts

L'enseignant doit, en fonction des contacts qu'il peut nouer avec les francophones, par le biais des moyens que son environnement met à sa disposition, trouver les composantes d'une méthode dynamique sachant profiter des théories existantes pour le bon maniement des techniques. Il faut que l'enseignant apprenne à aider ses élèves à détenir les moyens de décrire la réalité étrangère et être capables d'objectivité, et ceci ne peut se réaliser en parlant de l'autre, mais en parlant à l'autre. L'expérience d'un contact personnel avec la culture étrangère enseignée ne peut être validée que si l'enseignant sait reconnaître et éviter les pièges de l'ethnocentrisme. Les enseignants de FLE doivent développer des contacts

individuels et institutionnels avec les francophones pour ne pas rester renfermés, il y a sûrement un risque de dérapage, mais c'est à travers la connaissance, que l'enseignant algérien de FLE de la culture cible, qu'il par viendra à situer cette autre culture.

III-4-6-5-2- Travailler en équipe pluridisciplinaire pour stimuler la créativité de chacun

La préoccupation interculturelle doit être présente dans toutes les disciplines, ce qui va faciliter la tâche de l'enseignant de FLE et l'aider à établir des contacts fructueux avec les collègues responsables des autres matières, *«le projet professionnel de chaque enseignant doit désormais être conçu prioritairement sur cette nouvelle base de collaboration entre pairs dans la durée»*, affirmait Christian, Puren (2009, p. 26), c'est-à-dire permettre de passer entre enseignants de l'approche communicative à la perspective co-actionnelle ou la collaboration qui repose sur le travail commun, dans la durée parce que réfléchir, c'est mettre ses idées à l'épreuve des élèves et du regard de ses collègues, c'est accepter l'erreur professionnelle, chercher encore, recommencer seul et ensemble.

Le travail entre professeurs de disciplines différentes tend à éviter dans le groupe les rapports entre celui qui sait, et les autres qui s'en remettent à ses idées. Personne ne doit inhiber son activité individuelle ou se sentir obligé de faire ce que le groupe ou des membres de la même discipline souhaiteraient. L'équipe doit au contraire s'alimenter et alimenter les réflexions individuelles, chacun garde la responsabilité de valider ses propositions dans la discussion et au-delà par l'expérience et la mise en œuvre. Ainsi, le groupe autorise, démultiplie et stimule la créativité de chacun.

III-4-6-5-3- Formation des enseignants de FLE et TICE

L'utilisation pédagogique *«des TICE, par plusieurs enseignants, tend à améliorer substantiellement les apprentissages et transforme les pratiques pédagogiques»*.(Kharchi, 2018, p.257)

En effet, à l'ère de la mondialisation /globalisation *«et de la révolution technologique dans le domaine de la communication, les enseignants des langues étrangères ne doivent pas être démunis de ce moyen, de cet outil informatique qui peut leur permettre l'accès aux autres cultures»*, affirmait le professeur Dakhia (Thèse de doctorat, p. 286). En effet tous les moyens et les techniques que les voies de communication mettent entre les mains des enseignants de FLE peuvent les aider à établir une grille de contact solide que rien dans l'avenir ne peut détruire. Les élèves ne seront pas seulement sensibilisés à la réalité

étrangère, mais ils auront des relations personnelles avec celle-ci, c'est pourquoi, les professeurs de FLE doivent développer des connaissances et du savoir-faire en matière de méthodologie documentaire d'utilisation maîtrisée des outils de recherche puisque « *pratiquer les TICE signifie former les enseignants à de nouvelles pratiques, à de nouveaux comportements, c'est leur faire acquérir une culture nouvelle au service de l'interculturel et du contact des cultures.* ». (Dakhia, p. 286)

De ce fait, « *les TICE donnent l'occasion aux enseignants d'utiliser les ressources pédagogiques les plus récentes et d'avoir accès à plusieurs alternatives pour favoriser et adapter un enseignement de qualité moins complexe et plus productif.* » (Kharchi, 2018, p.257)

III-4-6-5-4- La formation initiale des enseignants de FLE en matière de culture répond-elle suffisamment aux exigences de la vie professionnelle ?

Actuellement, dans l'enseignement du FLE, on parle souvent de compétence de communication interculturelle, et pour un professeur de langue, enseigner une langue consiste à décrire le monde à travers cette langue- là. Selon Michael Byram (1992), « *Si la connaissance d'une culture et d'une société est indispensable à la connaissance d'une langue réciproquement, la connaissance d'une langue favorise l'étude d'une culture et d'une société étrangère* ». (p. 78)

La tâche de l'enseignant de langue est donc, de tenir compte de son support culturel, du contexte dans lequel cette langue se pratique, de ses implicites culturelles. Pour cela, les connaissances socio- culturelles de l'autre pays sont indispensables à nos professeurs de FLE.

Or, la formation initiale des enseignants en Algérie, en matière de culture et de civilisation française ne répond pas suffisamment aux exigences de la vie professionnelle.

De notre temps, il y a plus de 20 ans, à l'époque où nous étions étudiants, au département des langues étrangères, nous n'avions pas assez de cours de civilisation française pendant toute la formation. Les relations entre les différents pays et les différentes cultures n'étaient pas assez développées, l'accès aux TICE n'était pas aussi facile, les médias, particulièrement les chaînes satellites n'étaient pas à la portée de chacun. Donc, enseigner la culture et la civilisation dans les cours de langues était un concept assez mal connu.

Maintenant, la situation s'est améliorée dans tous les domaines, mais malgré tout cela, nous constatons que nos enseignants de FLE au lycée ont des difficultés pour aborder des faits culturels apparus dans les méthodes de langue. Ils négligent souvent la mise en

compte de l'environnement où fonctionne la langue. Nous pensons que cela est dû, soit à leur manque de connaissance sur la réalité française, soit qu'ils n'ont pas été formés à une approche culturelle en FLE alors qu'un support culturel peut souvent motiver beaucoup plus nos apprenants pendant l'apprentissage de la langue.

Toutefois, comment pourrait-on remédier à cette situation pour que nos enseignants de FLE soient capables d'aborder des faits culturels dans leurs cours ? Pour compenser ce manque de connaissances culturelles, une formation continue s'avère très utile.

III-4-6-5-5- De la formation initiale à la formation continue et à l'autoformation

La formation continue dans nos écoles algériennes n'est pas obligatoire (on ne parle pas des demi-journées pédagogiques ou des séminaires), si vous êtes titulaire, vous n'êtes nullement contraint de recevoir quelque formation que ce soit, pourtant le métier d'enseignant change, dans un monde qui lui-même se transforme. Cuq et Gruca pensent que :

« L'une des caractéristiques du champ de FLE est l'évolution particulière de la formation de ses acteurs, à savoir une évolution de la formation continue à la formation initiale. A la revendication scientifique de la didactique correspond en effet une véritable professionnalisation du métier d'enseignant de FLE. Il est aujourd'hui admis que ces enseignants sont des professeurs de langue vivante : il ne s'agit pas d'enseigner la grammaire et la littérature à de jeunes francophones mais d'enseigner à écrire et à parler français à de jeunes étrangers, et à les rendre ainsi francophones. »(2002, p.141)

Les premières institutions de recherche, de production et de formation en FLE furent le Crédif (centre de recherche et d'études pour la diffusion du français) en 1959, ensuite le BELC (bureau d'enseignement pour la langue et la civilisation) en 1966. Elles ont été créées pour la diffusion du français à l'étranger qui impliquait une définition de la langue à enseigner, une réflexion sur l'enseignement /apprentissage en situation exolingue (c'est-à-dire dans le cas où la langue enseignée n'est pas langue première ou officielle du pays où se déroule l'enseignement), la production de matériel didactique.

Donc, ce travail de définition, de réflexion, de conception a été pris en charge par ces deux institutions (Belc Et Crédif). Il y a d'autres centres qui proposent des stages de formation continue

Chapitre IV Vers une pédagogie interculturelle

- Le CUEF de Grenoble (centre universitaire d'études françaises)
- Le CLA de Besançon (centre de linguistique appliquée).
- Le SUFCA de Caen la basse Normandie (service universitaire de la formation continue et de l'apprentissage).
- Le CAREL (centre audiovisuel de Royan pour l'étude des langues) qui propose des formations intensives en FLE, dans ce centre, les enseignants sont formés à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues.

Les formations proposées, dans ces centres, sous forme de stages (stages dits « courts », organisés un mois l'été, et les stages dits « longs », qui admettaient des enseignants en détachement pendant une année scolaire) s'adressaient à des instituteurs (le primaire) et à des professeurs de français des collèges et des lycées, c'était des stages non-diplômants, et c'est en 1984 qu'a été créée la maîtrise de FLE qui, sans être le seul diplôme offert, est le centre du dispositif universitaire en matière de formation en FLE.

L'objectif de cette formation continue est d'aider les enseignants à faire évoluer leurs pratiques. Il est à noter que ces stages de formation continue, qui étaient pris en charge par l'état, n'existent plus en Algérie depuis 2002, la dernière promotion ayant bénéficié de ces stages était en 2001.

Malgré tout cela, l'enseignant de FLE en Algérie est aujourd'hui amené à compléter son information et même sa formation à l'extérieur des systèmes institutionnels, grâce à l'Internet, c'est pourquoi il doit apprendre à manipuler tous ces moyens que la technologie de l'information et de la communication met à sa disposition et ainsi, il peut passer à l'époque de l'autoformation.

De la qualité de la formation des professeurs dépend aussi celle de l'enseignement dispensé aux enfants et aux jeunes de notre pays. Les enseignants de FLE méritent toute l'attention : le pays leur confie une mission essentielle, mais ils ont besoin qu'il leur donne la meilleure formation possible pour accomplir cette mission.

IV- Quelques suggestions pour la pratique

IV-1-Piste N° 1 : pédagogie du projet

En ce qui concerne notre recherche, c'est-à-dire l'enseignement -apprentissage du français dans le cadre universitaire, les départements de français doivent établir leurs objectifs finaux en prenant en compte non seulement les besoins linguistiques mais aussi les objectifs, les motivations et les attentes des étudiants de ce cursus. A partir de ces objectifs finaux, les programmes permettant de les atteindre pourront ainsi se mettre en place.

Chapitre IV Vers une pédagogie interculturelle

Chaque programme se compose de plusieurs « projets ». Un projet est construit en trois phases. Tout d'abord, il s'agit d'une phase préliminaire qui prépare les apprenants en leur donnant des éléments linguistiques et culturels nécessaires pour accomplir le projet. Cette phase de préparation pourrait être encourageante pour les étudiants car les éléments dont ils disposent sont une sorte de clé qui leur permettra de réaliser un projet. Autrement dit, ces éléments de base ne sont plus seulement des « savoirs que l'on pourrait peut-être se servir ultérieurement », ce sont des outils que les étudiants peuvent appliquer, dans la classe de langue ou en dehors, après cette préparation. L'apprentissage du français n'est plus tout simplement une activité « savante ». A travers ce processus, les étudiants acquièrent un instrument et ils apprennent à quoi sert la langue française. Ensuite, l'enseignant donne des micro-tâches à travers lesquelles les étudiants apprennent comment et dans quelles conditions ils peuvent se servir de la langue cible. Chaque micro-tâche correspond soit à une des étapes de la macro-tâche de la phase suivante, soit à une préparation ou à un exercice préparatoire qui facilite la réussite de la tâche finale. Dans certains cas, cette phase est aussi une étape d'application, de vérification, et de reprise : pour accomplir ces micro-tâches, les étudiants sont invités à mobiliser les compétences linguistiques et culturelles déjà apprises. Lors de l'exécution d'une micro-tâche, l'enseignant et les étudiants eux-mêmes peuvent donc vérifier si les éléments de base sont bien acquis suivant leurs productions linguistiques.

La troisième phase correspond à la réalisation du projet, qui engage un processus de conception dont les étudiants sont responsables. Dans cette étape, l'enseignant donne une consigne globale sur la macro-tâche qui peut être accomplie individuellement ou en groupe. Ces projets s'inscrivent dans un contexte réel ou virtuel, et les étudiants se réfèrent aux micro-tâches déjà accomplies, font appel à leurs propres savoirs et savoir-faire, et emploient les stratégies qu'ils jugent efficaces et nécessaires pour réaliser leurs projets. La caractéristique du projet fait qu'il n'y a pas de « bonnes réponses » fixées préalablement et que tous les étudiants, même ceux qui ont des difficultés au niveau linguistique, peuvent réaliser la tâche accordée, puisque la langue n'est plus la seule condition permettant la réussite d'un projet.

IV-1-1- Activités proposées et étapes à suivre

L'idée est venue d'une expérience personnelle effectuée à l'Université Stendhal Grenoble 3, pour laquelle les échos reçus des enseignants, en formation, étaient plutôt

positifs. Il nous semble donc faisable de transposer le même "projet" pour les étudiants du département de français, à l'université de Msila, suivant un cursus de français au sein des universités francophones. Avec l'augmentation des échanges entre les universités francophones et les universités algériennes, il y a de plus en plus d'étudiants algériens qui vont dans des pays francophones pour faire leurs études. Ces derniers ont des démarches administratives et des actes de la vie quotidienne à régler quand ils s'installent en France, par exemple, pour des études et dont la langue d'enseignement c'est l'anglais. Ils ne maîtrisent pas forcément la langue du pays quand ils arrivent et ce n'est pas toujours évident de trouver quelqu'un qui peut leur expliquer et les accompagner à faire ces démarches. Nous allons imaginer que nous sommes dans une université française et où les associations étudiantes sont très répandues. Chaque département a sa propre association. Ces associations d'étudiants de différentes disciplines organisent des fêtes, des conférences et des événements culturels ou sportifs. Elles sont également des médiateurs entre l'université, les professeurs et les étudiants.

Nous allons supposer que certains étudiants algériens de FLE pourraient effectivement intégrer dans leurs associations cette activité d'accompagnement des étudiants francophones et proposer des services spécifiques de manière organisée pour aider à faire des démarches nécessaires. Un projet pourra être donc envisagé : création d'un service pour les étudiants francophone au sein d'une association des étudiants en français. On peut proposer cette tâche aux étudiants à partir de la troisième année de leurs études (ce sont souvent les étudiants en deuxième ou en troisième année qui s'occupent des associations des étudiants, en France). Cette activité demande plusieurs compétences chez les étudiants algériens, et l'enseignant peut préparer ces derniers en plusieurs étapes :

- La compétence de communication : les étudiants doivent mobiliser leurs compétences générales et langagières pour pouvoir aider les étudiants francophones et leur expliquer les démarches à faire. Cela leur demande également une compétence de communication en leur langue source pour obtenir des informations ou faire d'autres démarches avec des organismes et des individus concernés.
- La compétence de traduction : les étudiants doivent être capables de traduire oralement les informations écrites et orales pour les étudiants francophones.

Eventuellement, si les étudiants accompagnent leurs amis francophones pour faire les démarches, ils doivent être capables aussi de traduire les messages français en arabe, par exemple et les transmettre aux organismes et aux individus concernés. Les étapes à suivre sont les suivantes :

IV-1-1-1- Préparation

L'enseignant expose la problématique aux étudiants : « Mettez-vous d'abord à la place des étudiants algériens venant d'arriver en France. Qu'est-ce que vous auriez besoin de faire au début de vos séjours ? Auriez-vous besoin d'aide ? Comment voudriez-vous que l'on vous aide ? » Les étudiants peuvent dire librement ce dont ils auraient besoin s'ils étaient les étudiants francophones qui vont en France pour faire leurs études. A partir des propositions données, les étudiants participent à la création des micro-tâches (par exemple, aider les étudiants à demander la carte de séjour, à ouvrir un compte, à trouver un logement, à se repérer sur une carte, etc.). Ensuite, l'enseignant peut demander à ces étudiants : « Comment peut-on mieux accueillir les étudiants concernés à leurs arrivées ? Si vous créez un service pour ces étudiants au sein de votre association, y a-t-il des démarches administratives à faire pour régulariser l'activité ? Lesquelles ? Comment obtenez-vous les informations utiles ? Quels organismes ou individus devez-vous contacter ? Que pouvez-vous proposer ?... » Ces questions serviront comme références de base pour les micro-tâches et pour construire la macro-tâche.

IV-1-1-2- Enseignement des éléments de base pour réaliser le projet

Après avoir annoncé les tâches à accomplir et pour pouvoir réaliser le projet, l'enseignant peut introduire des éléments linguistiques / culturels en associant avec les micro-tâches. Dans notre exemple, les étudiants auront besoin de localiser et d'indiquer où se trouvent les organismes / individus pour que les étudiants (qu'on doit aider) puissent faire les différentes démarches. Une présentation des phrases fonctionnelles pour orienter quelqu'un et pour situer les choses sera nécessaire. Ils auront probablement besoin de faire une publicité pour leur service, et l'enseignant peut leur proposer d'étudier quelques publicités en français et apprendre des styles des phrases publicitaires. Ils auront également besoin de connaître certain vocabulaire sur certains thèmes (par exemple, aller à la banque, préparer les papiers nécessaires pour demander une carte de séjour, etc.). On peut également imaginer que certains points grammaticaux interviennent souvent lorsqu'ils pratiquent l'interprétation. C'est donc une occasion de présenter ces éléments grammaticaux ou de faire une révision.

IV-1-1-3- Réalisation des micro-tâches

Pour créer un service destiné aux étudiants devant séjourner en France, les étudiants (devant les aider) sont obligés de construire « un cahier des charges » contenant en

Chapitre IV Vers une pédagogie interculturelle

réalité plusieurs micro-tâches. Par exemple, quelles sont les démarches administratives à faire et quelles sont les relations à établir pour créer ce service ? Quels sont les services qu'ils proposent et comment envisagent-ils de les faire ? Comment faire de la publicité ? Quel est le budget et comment justifier ces besoins financiers ? Etc.

On peut imaginer que dans ce service, un des services proposés est d'aider ces étudiants à trouver un logement. Le service de logement peut être donc lui-même une micro-tâche. Pour pouvoir les aider aussi, ils doivent tout d'abord savoir où trouver des annonces et des informations. L'enseignant peut, dans ce cas-là, demander aux étudiants de travailler en groupe et de chercher des annonces de logements eux-mêmes. Pendant les cours, les étudiants expliquent en français où ils ont trouvé leurs annonces, traduisent oralement les annonces qu'ils jugent intéressantes, et expliquent certains termes qui sont peut-être difficiles à comprendre pour une personne qui n'est pas de leur culture. Ils peuvent également donner des conseils et expliquer pourquoi ils préfèrent certains appartements aux autres. Bien entendu, tout cela doit se faire en français. Et si l'occasion se présente, l'enseignant peut demander aux étudiants d'accompagner les étudiants ayant besoin d'un logement pour réaliser l'interprétation entre ces derniers et les propriétaires.

IV-1-1-4- Concevoir la macro-tâche et la réaliser

A la dernière étape, c'est-à-dire à la réalisation de la macro-tâche, les étudiants doivent faire un cahier des charges et expliquer leur plan de création du service pour les étudiants (à aider). Quelques grandes lignes peuvent guider les étudiants dans la création du cahier des charges : « Quel est l'objectif de ce service ? Quel est le public ? Quel est le budget et pourquoi a-t-on besoin de cette somme d'argent ? Quelles démarches à faire pour la création d'un tel service ? Où se trouve le bureau ? Quelles sont les horaires d'ouverture ? Comment faire la promotion du service ? Quels sont les services proposés ? Comment partager les missions ? Etc. ». Les étudiants de différents groupes auront des propositions différentes. En exposant leurs idées, ils peuvent améliorer les plans et en choisir un. En fin de compte, il ne reste plus que la mise en service de ce projet par les membres de l'association des étudiants en français.

IV-2- Piste N° 2 : Exercices de sensibilisation à l'interculturalité

L'inscription d'une pédagogie interculturelle dans un contexte académique donnerait à l'apprenant la capacité de prendre conscience de *soi* et de *l'autre*. Cela s'effectue par une proposition des exercices de sensibilisation à l'interculturalité dont le but serait de donner à

Chapitre IV Vers une pédagogie interculturelle

l'apprenant une vision allo centrée lui permettant de porter un regard relatif sur ce qu'il fut considéré auparavant comme une vérité stable et interchangeable.

IV-2-1- Activité N° 1 : La fête de Pâques

Objectifs :

- Comprendre la raison des fêtes religieuses en France.
- Faire des comparaisons avec les fêtes religieuses dans son propre pays.

Proposer aux apprenants un texte qui parle de la fête de Pâques en France, par exemple : la fête de Pâques de Destarac, C, « Une année en France », CLE international, Paris, 1990.

Démarche :

Par une série de questions, l'enseignant fera découvrir cette réalité culturelle française, qui a trait aux fêtes religieuses, en général, et la fête de Pâques, en particulier.

Par exemple :

- Connaissez-vous cette fête religieuse ?
- Pour quelle raison la date de la fête de pâques est-elle importante en France ?
- Y a-t-il des traditions différentes, concernant cette fête, dans les autres pays européens ?
- Citez quelques fêtes religieuses, pratiquées dans notre pays.
- Dans notre pays, les jours de congés correspondent-ils généralement à des fêtes religieuses ?

IV-2-2- Activité N° 2 : Dis-moi comment tu payes, je te dirai qui tu es

Objectifs :

- Etude des habitudes de paiement.
- Etre capable de défendre sommairement son point de vue.

Démarche et modalités de travail

L'objectif étant, à la fois, linguistique et civilisationnel, les modalités de travail peuvent varier : petits groupes, tandem, triades, avec désignation d'un rapporteur.

- Manipulation, si c'est possible, de cartes de crédits, de chèques et d'argent liquide.
- Discussion, en grand groupe, sur les avantages et les inconvénients de ces différents moyens de paiement.
- Comparaison avec des moyens de paiement privilégiés dans le pays des apprenants.
- Distribution d'un questionnaire comportant différents achats à faire : un téléviseur, un kilo de carottes, la liste des courses de la semaine, un carnet de timbres, etc. et laissant le choix sur le mode paiement. Les réponses seront justifiées.

Chapitre IV Vers une pédagogie interculturelle

- Apport d'informations et discussion sur l'âge minimum pour être détenteur d'un compte en banque, d'une carte bancaire, d'un carnet de chèques. Quels sont les avantages et les dangers éventuels de cette possibilité accordée aux jeunes ?

Voici un exemple extrait du manuel *Alter Ego I* (Hachette, 2006, p. 122-123) :

Par exemple, Dans la rubrique « Point Culture », une petite activité interculturelle est proposée pour que les apprenants puissent savoir quand et comment offrir un cadeau dans les différents pays / régions. A la différence des manuels suivant un processus plutôt traditionnel, ce manuel ne rentre pas dans les détails de la grammaire ni du vocabulaire à la phase « présentation ». Par ailleurs, au lieu de montrer d'abondantes règles, les élèves sont invités à « observer » et à participer aux activités selon les consignes données. Très rapidement, les élèves doivent se baser sur les informations qu'ils possèdent pour produire des phrases en simulation d'achat de cadeaux.

Dans l'exemple que nous montrons ici, le manuel donne la consigne suivante :

« Jouer la scène à deux. Vous voulez faire un cadeau à une personne de la classe. Vous consultez le site idées cadeaux et vous choisissez ensemble un cadeau précis. Vous précisez à qui vous souhaitez faire le cadeau, l'occasion, le type de cadeau, votre budget ». A travers cette consigne, l'auteur essaie de faire de cette activité une conception d'actions : les apprenants sont invités à faire un projet eux-mêmes. Ils choisissent la personne et le cadeau à offrir. Il leur faut justifier la raison et ils doivent même définir leurs budgets. Par ailleurs, cette activité leur permet de pouvoir réaliser une action : selon la phrase « Vous consultez le site « Idées cadeaux » », l'enseignant peut demander aux apprenants de consulter effectivement un site concernant les cadeaux sur Internet pour réaliser cette tâche. Les apprenants peuvent ainsi réaliser un vrai projet d'achat pour le même ou pour d'autres objectifs si l'occasion se présente.

Conclusion

La culture génère des comportements ethnocentrés et est productrice de clichés. Pour Pierre Bourdieu, la culture c'est la « capacité à faire des distinctions ». Ces distinctions nous permettent de classer autrui et ainsi de nous positionner par rapport aux autres. Ces classements nous servent à nous distinguer.

Nous avons un désir d'appartenance qui s'exprime dans nos choix de la vie quotidienne aussi bien économiques (choix d'une marque) que personnels (préférence pour telle ou telle personne). Ce besoin de classer et ce désir d'appartenance nous poussent à comparer, évaluer et juger. Nous sommes alors dans la généralisation et nous voyons l'autre comme un individu qui n'évolue pas. Ce monde d'apparences (clichés) se construit paradoxalement dans la rencontre. On reste alors dans une vision synchronique de la culture, on conserve ce qui est le plus facilement classable, ce qui se donne à voir le plus rapidement comme différent et identifiable.

Ce besoin d'appartenance et de distinction explique que même une personne qui a une longue pratique de l'étranger puisse véhiculer des clichés et rester focalisée sur des malentendus.

La compétence interculturelle ne s'acquiert pas dans le voyage mais dans la réflexion analytique de son propre vécu. Le désir d'interculturel s'oppose au désir d'appartenance et la compétence interculturelle est de ce fait une compétence de décentration qui nous permet d'échapper à nos classements. On est alors capable de se décentrer, de se mettre à la place de l'autre, de coopérer, comprendre comment l'Autre perçoit la réalité.

Chapitre V

Analyse des imaginaires socioculturels des étudiants et des enseignants

Introduction

Dans ce chapitre réservé au cadre méthodologique, nous présenterons, d'abord, la méthode de recherche suivie, la présentation de l'échantillon, puis l'élaboration des trois outils de travail, à savoir : deux questionnaires ; le premier destiné aux étudiants et le deuxième aux enseignants du département de français à l'université de M'sila et l'observation des pratiques de classe à l'aide d'une grille préétablie, pour ensuite les quantifier. Notre observation se déclinera sous deux formes : la participation observante qui consistera en une observation menée par l'enseignante, elle-même, au sein de sa propre pratique d'enseignement et l'observation électronique qui consistera à filmer les pratiques de classe. Enfin, nous terminerons ce volet méthodologique, par une présentation des résultats du profil linguistique des étudiants, suivi d'un commentaire. Nous décrirons, par la suite, les moyens pris pour assurer la qualité de la recherche.

I- Cadre général et déroulement de l'enquête par questionnaires

Dans ce chapitre, nous allons aborder l'expérimentation faite au département de Français avec un groupe d'étudiants de troisième année licence de la filière, langues appliquées, à l'université de Msila. Notre recherche est expérimentale.

I-1- Description du lieu de l'expérimentation

L'université de M'sila, créée en 1985, est située dans le chef-lieu de la wilaya de M'sila. Le département de Français a ouvert ses portes en 2001. Les dernières statistiques du nombre d'enseignants de français depuis Janvier 2015, nous indique que le nombre est 1 Maître de conférences de catégorie A, 1 Maître de conférences de catégorie B, 25 Maîtres assistants de catégorie A, et 28 Maîtres assistants de catégorie B, la totalité est de 55 enseignants dans le département de français.

En ce qui concerne les dernières statistiques du nombre d'étudiants, depuis Janvier 2015 : pour la première année licence, le nombre est de 400 étudiants, pour la deuxième année licence, le nombre est de 331 étudiants et pour la troisième année licence, le nombre est de 346 étudiants, la totalité est de 1077 étudiants.

Le nombre d'étudiants de master1 est de 100 étudiants, et de master 2 est de 66 étudiants, la totalité est de 166 étudiants. D'une année à une autre, le nombre d'étudiants augmente.

Les filières de la Licence : la filière de la première et la deuxième année est un socle commun et la 3ème année se compose de deux filières : Langues Appliquées et Littérature et civilisation française.

Chapitre V Analyse des imaginaires socioculturels des étudiants et des enseignants

En ce qui concerne le Master, seule la filière "Didactique du FLE et interculturalité" existe. Ainsi, la troisième année Licence, option "Langues Appliquées", concerne l'échantillon de notre recherche.

Les modules assurés dans cette filière sont: Didactique de l'écrit, Didactique de l'oral, Didactique des textes littéraires, Psychopédagogie, Sémiologie, Ingénierie éducative, Méthodologie et Interculturalité.

I-2- Dernières statistiques du nombre d'enseignants et d'étudiants de français

Les statistiques du mois d'avril 2019, nous indique que les enseignants sont classés comme suit :

1 enseignant a le grade de Professeur

6 Maîtres de conférences de catégorie "A"

12 Maîtres de conférences de catégorie "B"

23 Maîtres assistants de catégorie "A"

14 Maîtres assistants de catégorie "B". Au total, le département de français, à l'université de Msila, compte 55 enseignants.

En ce qui concerne les dernières statistiques du nombre d'étudiants, depuis Janvier 2019 :
Licence : pour la première année, le nombre est de 286 étudiants, pour la deuxième année, le nombre est de 218 étudiants et pour la troisième année, le nombre est de 267 étudiants, la totalité est de 771 étudiants.

En ce qui concerne le Master, seule la filière "Didactique du FLE et interculturalité" a été introduite en 2012. La filière littérature générale et comparée a été introduite en 2016 et la filière sciences du langage a été introduite en 2017.

Le nombre total d'étudiants en master 1 est : 254

Le nombre d'étudiants en Master 1 Didactique des langues étrangères est : 130

Le nombre d'étudiants en Master 1 Littérature générale et comparée est : 65

Le nombre d'étudiants en Master 1 Sciences du langage est : 59

Le nombre total des étudiants en master 2 est : 174

Le nombre d'étudiants en Master 2 Didactique des langues étrangères est : 114

Le nombre d'étudiants en Master 2 Littérature générale et comparée est : 36

Le nombre d'étudiants en Master 2 Sciences du langage est : 24

I-3- Choix méthodologique

Nous avons privilégié l'approche expérimentale qui donne la priorité à l'expérience, en ce sens que :

« Toute conclusion doit résulter d'une expérimentation [...] Dans la pratique, la méthode expérimentale peut porter sur des phénomènes existants dont elle cherche à comprendre le fonctionnement, mais elle peut également provoquer un phénomène dans l'intention de l'étudier, de le confirmer, de l'infirmer ou d'obtenir des éléments nouveaux le concernant » (Guidère, 2004, p.65)

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons utilisé une approche méthodologique mixte (Fortin, 2010 ; Creswell, 2014). L'approche mixte est pertinente pour la bonne conduite des recherches exploratoires (explorer l'impact des représentations sur l'enseignement-apprentissage du FLE) et descriptive-analytique (décrire les stratégies des étudiants et leurs expériences et les analyser, en adoptant une approche de l'interculturel par les universaux-singuliers). L'avantage de ce type d'approche est qu'il permet de combiner différents modes de collecte et d'analyse (Quantitatifs et surtout qualitatifs), dans le but de bien répondre aux questions de recherche de l'étude. Une méthodologie mixte est, en outre, adéquate pour des recherches qui se caractérisent par leur richesse des connaissances, ce qui est le cas du domaine de l'interculturel. Creswell (2014) a proposé quatre types majeurs de modèles des méthodes mixtes : la triangulation, le design de complémentarité, le design explicatif et le design exploratoire. Chacun de ces designs de la méthode mixte présente des objectifs différents :

- La triangulation est entendue au sens classique du mot, il s'agit d'obtenir des données différentes mais complémentaires sur un même sujet afin de mieux comprendre le problème de recherche. L'intention du chercheur est de bénéficier des différents avantages des méthodes qualitatives (plus de détails, de profondeur) et quantitatives, réduisant ainsi les faiblesses de chacune par la complémentarité de l'autre.
- Le design de complémentarité permet au chercheur de prendre en compte différents niveaux d'analyse d'un même phénomène. Ce design est également utilisé pour répondre à différentes questions nécessitant des données de natures différentes.
- Le design explicatif est une conception séquentielle dans laquelle un type de recherche est suivi par les autres afin d'expliquer davantage ce qui a été trouvé dans

la première partie. Les données qualitatives viennent généralement approfondir et expliquer plus en détails les premiers résultats qualitatifs et quantitatifs.

- Le design exploratoire est également une conception séquentielle qui consiste à utiliser des méthodes qualitatives pour découvrir les thèmes concernant une question, puis utiliser ces thèmes pour élaborer et administrer un instrument qui permettra de générer des données qui seront analysées quantitativement. Cette méthode est utilisée lorsque les mesures ou instruments ne sont pas disponibles ou les variables sont inconnues.

Notre étude utilise une approche mixte pour atteindre deux des cinq objectifs énumérés ci-dessus : le design exploratoire et le design de triangulation. La méthode mixte à laquelle nous avons opté, dans notre recherche, est classée selon deux dimensions⁵¹ : la temporalité (simultané ou séquentiel) et la pondération de l'une ou de l'autre des méthodes (statut équivalent ou statut dominant).

Notre recherche mettra, d'abord, l'accent sur l'expérience individuelle de chaque répondant, par la suite, et afin de mieux cerner cette expérience, il faudrait comprendre « *le sens que les participants attribuent à leurs actions* » (Poupart, 1997), d'où le besoin d'avoir un contact *face-à-face* avec eux, notamment par des pratiques de classe où l'enseignante-chercheuse se mettra en position d'observatrice. La collecte des données se déroulera dans un contexte naturel où chaque apprenant aura à produire, par écrit, et surtout collectivement un texte lié à son cours dans le but de réaliser un objectif d'écriture et de réécriture précis, fixé par l'ensemble du groupe.

Notre expérimentation se déroulera en deux moments-clés : une exploration (les représentations d'étudiants et d'enseignants, à l'université de Msila), une description, suivie d'une analyse (Projet interdisciplinaire d'écriture collaborative de magazines et un Projet de réécriture collaborative de conte.), en nous inspirant du design exploratoire et du design de triangulation de Fortin (2010), comme suit :

⁵¹ L'utilisation de méthode quantitative est notée QUAN et celle de méthode qualitative est notée QUAL. Ces abréviations sont écrites en majuscule pour indiquer quand la méthode est dominante. Lorsque l'emploi des méthodes est simultané, on les sépare du signe + (par exemple, QUAL+quan correspond à un design où les méthodes sont utilisées simultanément et que la méthode qualitative est dominante).

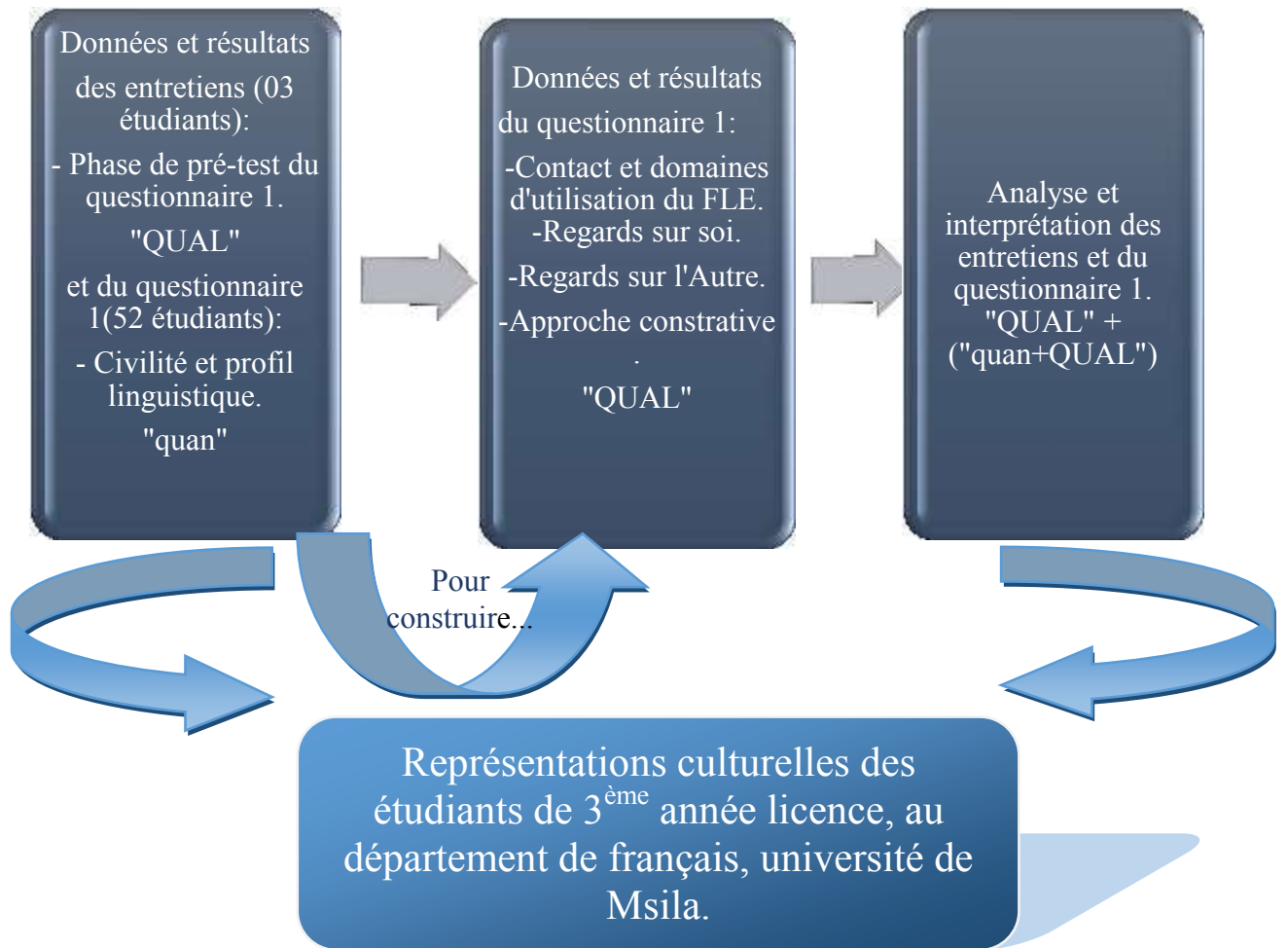


Schéma N° 05 : Design exploratoire N°1 (Inspiré (et adapté) de Fortin,2010 et Creswell, 2014.

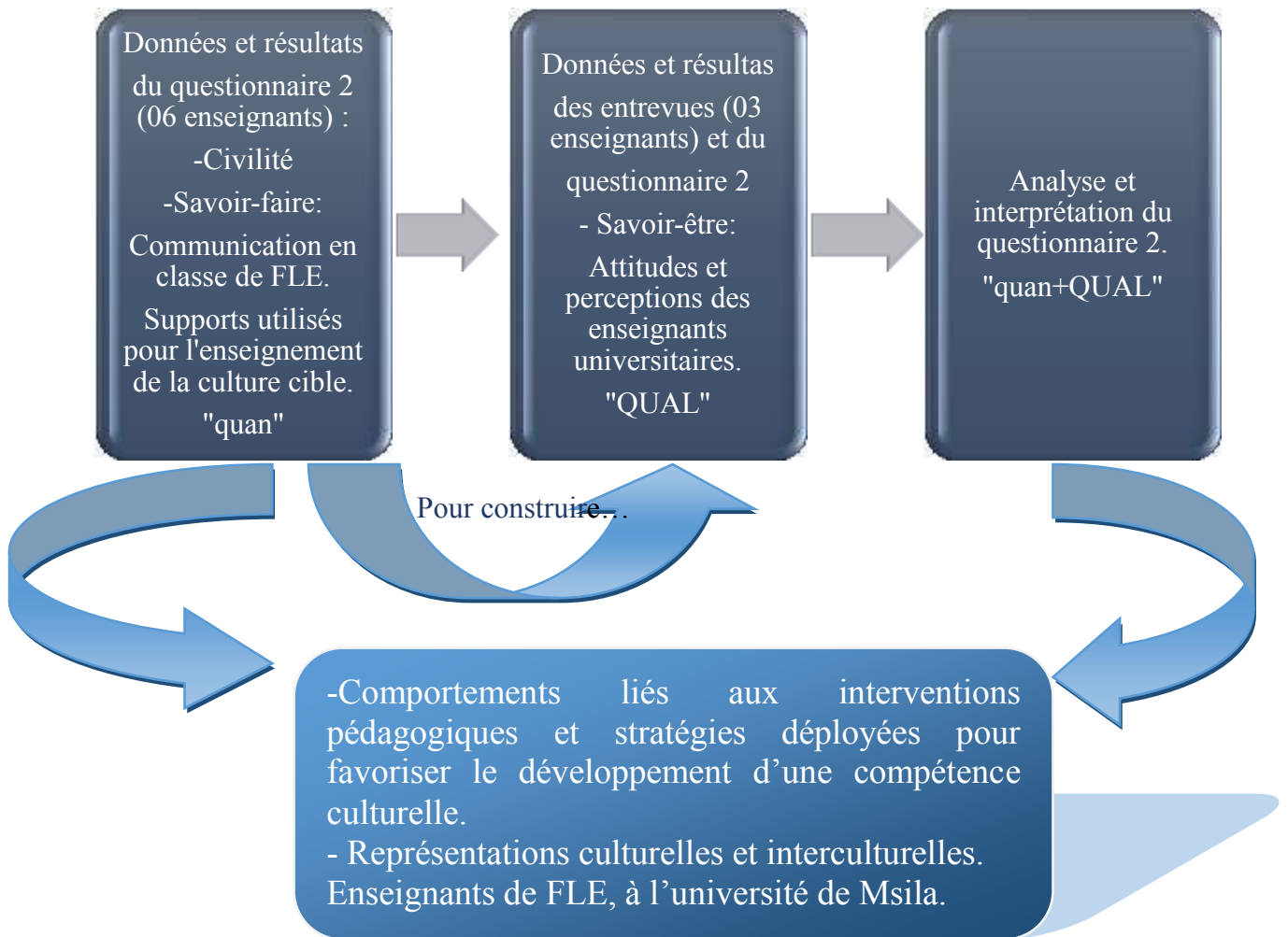


Schéma N° 06 : Design exploratoire N°2 (Inspiré (et adapté) de Fortin, 2010 et de Creswell, 2014.

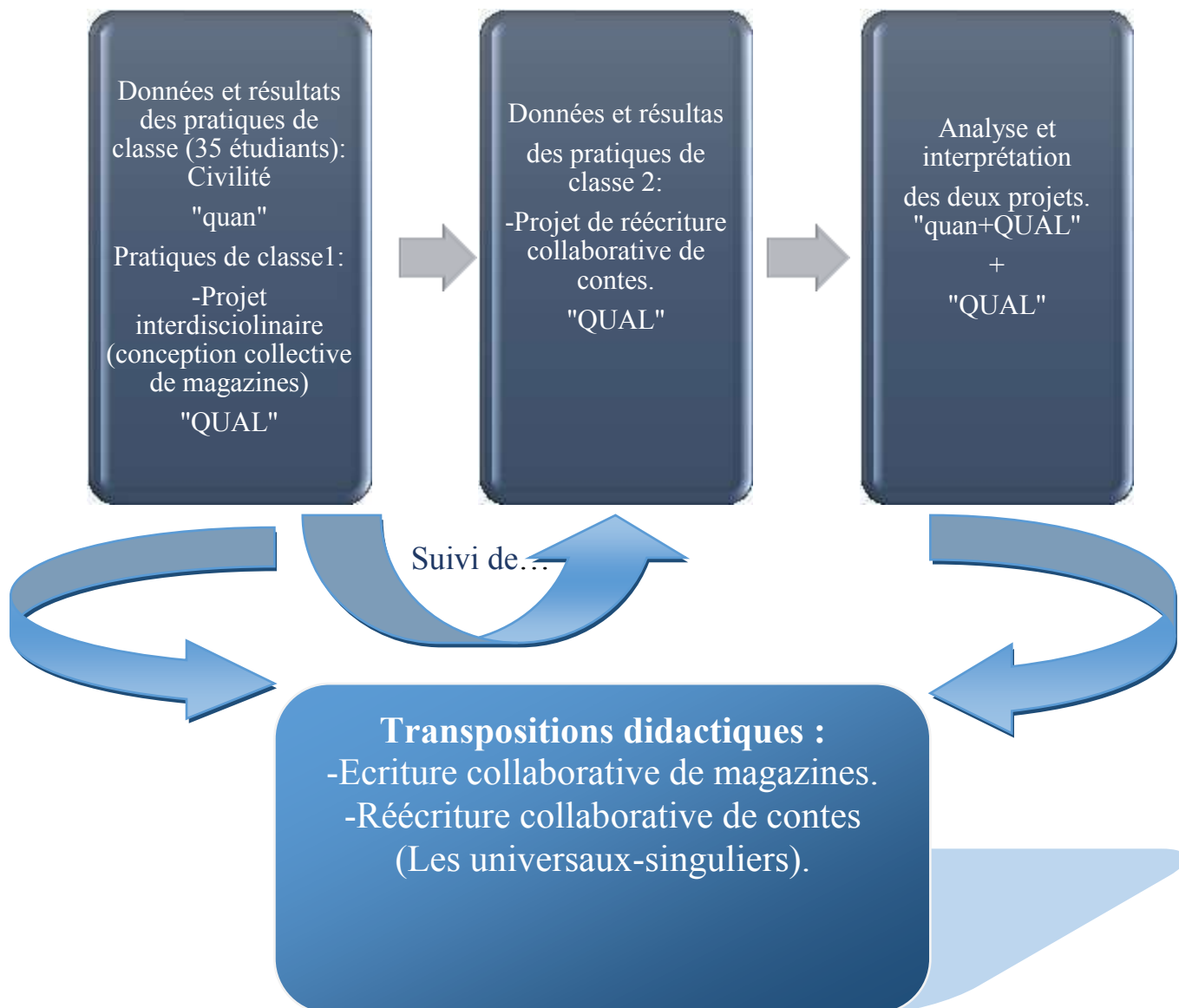


Schéma N° 07 : Design de triangulation (Inspiré (et adapté) de Fortin, 2010 et de Creswell, 2014.

I-3-1-Elaboration de l'outil de travail

Nous effectuerons une enquête, menée par questionnaire. Notre étude permettrait, peut-être, de repérer les jugements que portent des étudiants de 3^{ème} année licence, au département de français, à l'université de Msila, sur cet Autre et sur sa langue-culture.

Mais, les premiers résultats recueillis n'ont pas suffi à comprendre les raisons présidant à ces classements induisant des jugements, des préjugés portés sur tel groupe, dans sa différence. C'est pourquoi, il nous a paru utile d'effectuer une autre enquête menée par un autre questionnaire, destiné à quelques enseignants universitaires (6), dans le même

département, pour en savoir plus sur cette arrière-boutique de la gestation des stéréotypes, des préjugés.

I-3-1-1- Elaboration de l'outil de travail N°1

Questionnaire N° 1, destiné aux étudiants de 3^{ème} année licence⁵²

Dans ce premier outil, Plusieurs questions seront posées :

Quelles sont les représentations dominantes de la langue française, de ses locuteurs et du pays cible dans le discours des étudiants ? Quels sont les procédés discursifs qui les révèlent ?

Les représentations sociales ne concernent pas uniquement la perception d'autrui en tant que locuteur d'une langue différente. Les représentations de l'enseignement-apprentissage sont également à prendre en considération dans une étude sur les dimensions culturelles. Zarate (1997) propose d'analyser les représentations selon trois axes : les représentations de la langue-culture cible, les représentations de l'Autre, l'étranger.

Nous nous pencherons sur ces deux types de représentations à travers notre corpus : les représentations qu'ont les apprenants de 3^{ème} année licence, seront répertoriées grâce au premier questionnaire. A la dernière déclinaison de la notion de représentation proposée par Zarate (représentation de l'altérité étrangère : France et français), nous ajouterons une analyse de la représentation de l'identité source (le "Même") car ce dernier type est selon nous indissociable du traitement des représentations de l'altérité dans notre corpus.

Les représentations seront recueillies grâce à la technique des mots-associés. Avant de présenter ces différents résultats, nous allons, tout d'abord, décrire le profil des apprenants.

Cette première partie sera divisée en deux. Tout d'abord, nous ferons une présentation générale de l'échantillon d'informateurs. Ensuite, les caractéristiques sociologiques des étudiants de 3^{ème} année licence seront regroupées qualitativement et quantitativement

I-3-2- Présentation de l'échantillon N°1

Sur l'ensemble des étudiants de 3^{ème} année licence, au département de français (346), nous avons remis le premier questionnaire à une centaine d'étudiants et seuls 52 étudiants ont répondu. Avant de remettre le questionnaire aux étudiants, il nous a paru utile d'effectuer de petits entretiens avec quelques étudiants de notre échantillon, pour en savoir plus sur leurs représentations de l'apprentissage du FLE. Il ressort de leurs réponses qu'ils espèrent un avenir professionnel en liaison avec leur apprentissage du français, en Algérie ou dans

⁵² Questionnaire N°1 en annexe 1

un des pays de la région. Le but est de parvenir à une maîtrise suffisante de la langue pour leur ouvrir l'accès à un travail dans le tourisme, dans l'enseignement ou dans des services locaux, ou encore dans les services français ou dans les entreprises françaises installées en Algérie. Ils rapportent qu'ils ont peu de chance de réutiliser les données culturelles acquises au cours de leur formation au niveau d'une expérience personnelle en France, mais que par contre, ces informations peuvent faciliter leur insertion, en Algérie, dans un milieu de travail Français, qu'ils peuvent y avoir recours dans leur futur travail d'enseignants ou de guide touristique, là où le contact avec des natifs sera direct. Une partie d'entre eux espère, d'une façon ou d'une autre, pouvoir un jour aller en France pour continuer leurs études mais que peu d'entre eux parviendrait à concrétiser leur désir de voyage. Ces apprenants-là sont particulièrement attentifs aux aspects culturels de la langue. Ils attendent du cours de culture, outre des informations plutôt folkloriques et stéréotypées dont ils sont demandeurs (monuments, littérature, ...), un éclairage sur «la vie quotidienne en France » qui leur permettra de disposer au moins de quelques repères, de savoir-faire, de modes de comportements dans des domaines variés : heures d'ouverture et de fermeture des magasins, comment prendre le bus ou le métro, est-il difficile de se loger, que pensent les Français des Arabes, ...etc. Par la connaissance de certains rituels sociaux, ils espèrent disposer d'un bagage minimum de « survie » grâce auquel ils n'arriveront pas sur un territoire complètement inconnu et oseront assurer une intégration passagère et provisoire. Il reste que la curiosité culturelle des apprenants est réelle et ils nous semblent attendre de cet enseignement de la culture une « une fenêtre ouverte » sur quelques pans de la vie quotidienne des Français. Cette vision plus ludique, plus vivante est, peut-être, d'ailleurs une des raisons pour lesquelles ce cours n'est pas toujours considéré, par eux, comme un cours aussi « sérieux » que celui de grammaire, par exemple.

Un autre aspect qu'il nous paraît pertinent de relever est celui du niveau de compétence en langue. A un niveau plus avancé de compétences langagières, même si nous avons observé des progrès langagiers rapides quand un cours, de culture notamment, est entièrement fait en français, cela ne signifie pas pour autant que le dialogue soit facile à instaurer et ceci pour plusieurs raisons : les apprenants d'un même groupe ne progressent jamais tous de la même allure, les niveaux en langue sont donc très inégaux. Plusieurs types de facteurs ont une influence directe sur l'apprentissage : outre le fait que tout le monde n'a pas la même aptitude aux langues ni le même degré de motivation.

Revenons à notre échantillon, proprement dit, il s'agit d'un échantillonnage qui ne prétend pas représenter l'ensemble de la population mais qui se base sur la correspondance entre

les caractéristiques des répondants et les buts du chercheur (Fortin, 1996). Plus précisément, il s'agit d'un échantillon constitué d'après des critères prédéfinis. Les critères qui ont orienté notre choix sont : le type de contexte (contexte universitaire), le cycle d'études des répondants (cycles supérieurs), le type d'écriture effectuée (écriture savante) et le fait que l'activité de production écrite se fasse dans un contexte réel.

En effet, nous sommes arrivées à construire un échantillon d'étudiants de la troisième année licence, à l'université de Msila. Cet échantillon sera porté sur 52 étudiants, répartis de la manière suivante :

34 étudiantes et 18 étudiants, donc le public sur lequel nous avons travaillé se compose d'une majorité de filles, d'ailleurs, dans presque toutes les classes, nous avons constaté que le nombre des garçons constitue, presque, le 1/3 de l'ensemble des étudiants de FLE.

Le taux des filles est plus élevé que celui des garçons. Le fait d'infliger des réprimandes à l'encontre de cette formation : ce qui se répand dans la société c'est que les langues sont "le prêt-à-porter" des filles et que les garçons se distinguent et sont les meilleurs dans les filières scientifiques, et c'est ce qui pourrait dévaluer l'apprentissage du français. En Algérie, devenir enseignant est largement féminisé, ce qui explique cet écart entre les deux pourcentages. Cette tendance est généralement conditionnée par des représentations erronées des rôles sociaux, elle mène, des fois, à une division sexuée des études et plus tard des métiers. Les attitudes admises, "prêt-à-penser" et implicites du féminin/masculin soutenues par la société attestent que la majorité des filles choisit les formations appelées socio-altruistes (enseigner, soigner, ...), et les garçons vers le technique et le scientifique. Ces visions partielles et, en même temps, partiales de la réalité du sexe (sur ce que doit être une fille et un garçon) que ce soit à la maison ou à l'école participent « à produire une socialisation asymétrique de sexe largement fondées sur les stéréotypes »⁵³

La majorité de nos apprenants a affirmé que "les filières Littéraires sont faites pour les filles !", c'est comme si cela pouvait porter atteinte à leur virilité ! Encore des stéréotypes!? En ce qui concerne l'âge des étudiants de notre échantillon, il varie entre 21 ans et 46ans, à cet écart d'âge, nous pourrions dire que ce groupe se compose de deux générations. Ils sont issues d'un milieu social modeste, la majorité des étudiants est venue de différentes régions de M'sila même les plus éloignées, et ils ont une culture riche (cela va nous servir dans la partie qui concerne "le conte comme dialectique entre l'universel et le singulier", surtout

53_ CF. L'étude de Polier J-C : Représentations stéréotypées.

ceux qui sont originaires de Boussaâda et ses environs, Sidi Amer (Ouled Naïl) et d'Ariss aux Aurès).

Notre choix s'est porté sur les étudiants plutôt que sur les lycéens ou les collégiens pour deux raisons : d'une part, ils ont déjà étudié la langue française pendant le secondaire et se sont constitués, lors de cet apprentissage, un certain nombre de représentations. D'autre part, l'échantillon qui nous intéresse désire poursuivre son apprentissage de la langue-culture au-delà des bases scolaires. Ils sont motivés et ont fait un choix conscient de cette langue pour différentes raisons.

Les invariants dans notre échantillon sont : la nationalité (algérienne), la localisation (M'sila), le statut (étudiants de 3^{ème} année licence, département de français, à l'université de Msila), le bilinguisme.

En dehors des questions nous permettant de préciser la civilité (âge, sexe...) le profil linguistique (langue maternelle, langues parlées...), comme rubrique d'ouverture, sera composée de 02 questions. Nous nous interrogerons sur le contact et l'utilisation de la langue française dans les pratiques langagières, comme deuxième rubrique qui contiendra 04 questions.

Nous poserons, également, des questions ouvertes. Le choix de proposer des questions ouvertes permettra le recueil d'un matériau spontané et analysable qualitativement. En effet, Ces questions sont volontairement à orientation culturaliste pour faire émerger les représentations dominantes, l'objectif est de voir si les réponses des étudiants catégorisent les Français et les Algériens ou si une dimension interculturelle supérieure ressort, avec des réponses du type : « Il n'y a pas de différences culturelles, seulement individuelles ». Nous parlerons des regards des étudiants sur soi, sur l'Autre et dans la dernière étape, nous approcherons, aussi, la contrastivité "moi/Autre". Ces interrogations formeront la troisième rubrique qui sera constituée de 03 questions.

I-3-2-1 Profil linguistique de l'échantillon N°1

| Langue maternelle | Nombre | Pourcentage |
|---------------------|--------|-------------|
| -L'arabe dialectal. | 39 | 75% |
| - Le berbère. | 13 | 25% |

Schéma N° 08 : la langue maternelle

Histogramme

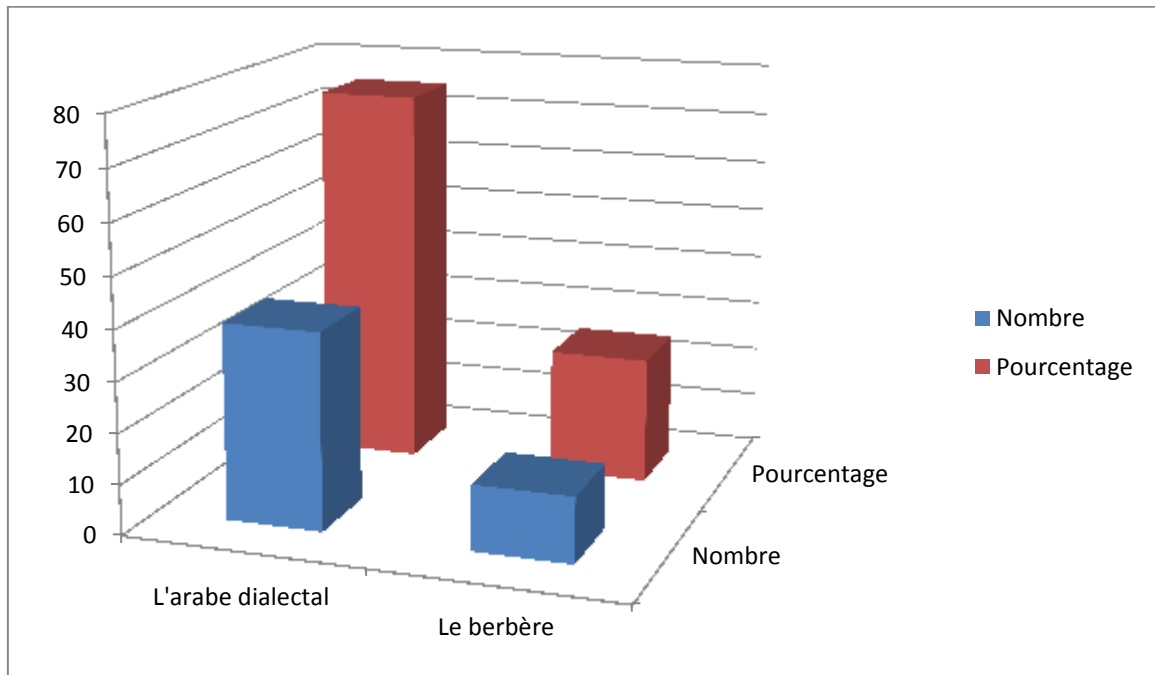


Schéma N° 09 : la langue maternelle

| Autres langues parlées | Nombre | Pourcentage |
|---|--------|-------------|
| 1- L'arabe classique - Le français - L'anglais | 31 | 60 % |
| 2- L'arabe classique - Le français - L'allemand | 04 | 07.40 % |
| 3- L'arabe classique - Le français. | 17 | 32.60 % |

Schéma N° 10 : les autres langues parlées

Histogramme

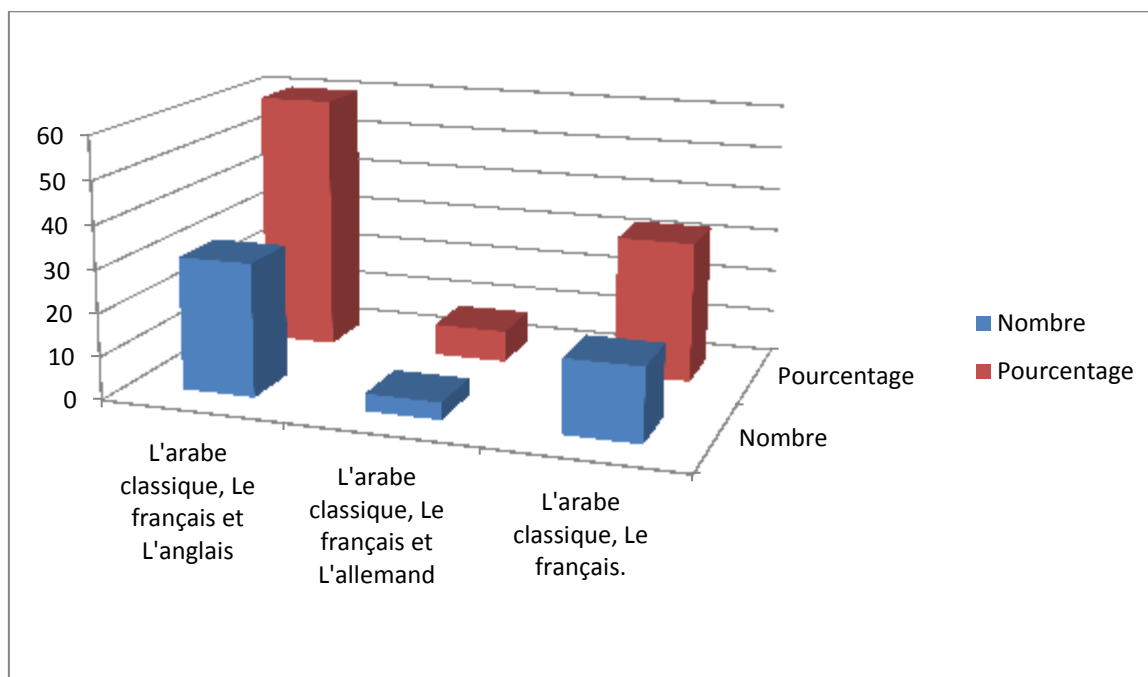


Schéma N° 11 : les autres langues parlées

I-3-2-2- Présentation des résultats

En ce qui concerne le profil linguistique des participants et de la lecture des réponses aux questions 1 et 2 du questionnaire écrit, nous mentionnons que les deux langues maternelles les plus souvent indiqués sont l'arabe dialectal : 39 étudiants, pour un pourcentage de 75 % et le berbère : 13 étudiants, pour un pourcentage de 25%. Egalement, Le premier groupe, (31 étudiants, pour un pourcentage de 60 %) parle l'anglais comme 4^{ème} langue (langue maternelle, arabe classique, français, anglais). Pour le deuxième, 04 étudiants, pour un pourcentage de 11.40 % des répondants au questionnaire parlent une 4^{ème} langue (après la langue maternelle), ces derniers ont rapporté parler l'allemand comme 4^{ème} langue. Pour le troisième groupe, 17 étudiants, pour un pourcentage de 32.60 %, affirment maîtriser l'arabe et le français. Tout porte à croire que ces répondants se sentent plus compétents en français qu'en anglais en ce qui a trait à la lecture, à la compréhension orale et à la production orale.

I-3-1-2- Elaboration de l'outil de travail N°2

Questionnaire N°2, destiné aux enseignants universitaires⁵⁴

Comme pour le premier questionnaire, plusieurs questions seront posées, aussi :

⁵⁴Questionnaire N°2, en annexe 01

Les enseignants sont-ils initiés au culturel et à l'interculturel ? Comment l'objet culture est-il didactisé ? Quelle est sa typologie ? Quelles sont ses composantes ? A quelle compréhension de la culture a-t-on affaire en classe ?

L'objectif ultime de cette partie est de proposer une modélisation de la compétence culturelle en vue d'améliorations dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Ainsi, les représentations influent en partie sur l'apprentissage de la langue et les motivations des apprenants mais l'enseignant a un pouvoir sur elles. Il peut les relativiser, les déconstruire ou même en créer d'autres selon le matériel qu'il sélectionne et la façon dont il didactise les savoirs. Les enseignants sont, souvent, considérés par les apprenants comme des experts ou du moins des représentants de la langue-culture cible. Leurs discours conditionnent de fait l'émergence, le maintien ou la suppression de représentations chez les apprenants. L'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est certes utile à l'apprenant dans une perspective fonctionnaliste mais il permet également de toucher du doigt des problématiques identitaires, à travers une éducation à l'altérité. Les nouveaux principes éducatifs du Conseil de l'Europe (CELV, 2007) insistent sur l'importance de mettre en place une politique plurilingue visant la formation, non plus linguistique d'un apprenant en contexte scolaire, mais désormais sociale et interculturelle d'un « citoyen du monde ». Cependant, malgré ces recommandations, l'objet culture est par nécessité souvent réduit à quelques figements représentationnels dans le cadre de la classe.⁵⁵

En donnant le questionnaire aux enseignants de FLE, nous leur avons donné le choix de ne pas mentionner leurs noms pour garantir l'anonymat, mais lors du dépouillement, il s'est avéré qu'à part 2 enseignants, les autres ont inscrit leurs noms. La première constatation qu'on peut faire est que ces enseignants n'avaient pas peur, peut-être, de s'identifier, le non-anonymat ne constituait pas, pour eux, une gêne.

Dans ce questionnaire, nous évoquerons la civilité, comme rubrique d'ouverture et qui comprendra 02 questions. Aussi, nous aborderons la communication et l'enseignement-apprentissage de la culture en classe, pour vérifier les savoir-faire des enseignants, c'est-à-dire, les comportements liés à leurs interventions pédagogiques de l'enseignement du FLE en salle. Il s'agit de la deuxième rubrique, qui comprendra 05 questions.

Enfin, nous aborderons les Savoir-être des enseignants, c'est-à-dire, leurs perceptions (représentations) culturelles. Il s'agit de la troisième rubrique, qui contient 03 questions.

⁵⁵L'analyse et l'interprétation de cette partie se fera dans la partie suivante.

| DIMENSIONS | SOUS –DIMENSIONS |
|--|---|
| <p>1- Savoir-faire Evaluation des comportements liés aux interventions pédagogiques de l’enseignant de FLE en salle de classe.</p> | <p>Ils (comportements) visent les approches et les méthodes d’enseignement privilégiées, les types d’activités linguistiques et culturelles mises en œuvre pour susciter l’interaction des apprenants, et les stratégies déployées pour favoriser le développement d’une compétence culturelle.</p> |
| <p>2- Savoir- être Evaluer les attitudes et les perceptions culturelles des enseignants de FLE.</p> | <p>-savoir comprendre -savoir accepter -savoir internaliser ses propres valeurs et développer un système de valeurs favorisant l’altérité. -savoir -négocier en cas de tension, de conflit (servir de médiateur culturel dans des situations de conflits).</p> |

Schéma N° 12 : cadre conceptuel de Lussier (2003)

I-3-1-3- Profil des enseignants interrogés

En premier lieu, nous présenterons le profil des enseignants interrogés : nous avons pu interroger⁵⁶ six enseignants de français exerçant dans le département de français à l’université de M’sila. L’échantillon n’est, par conséquent, pas représentatif de l’ensemble des pratiques et discours en vigueur sur le territoire national, mais il donne un aperçu des interrogations, problèmes, contentements et représentations d’enseignants exerçant dans cette ville.

Parmi Les six informateurs 3 sont des femmes (ENS1, ENS2, ENS3) et ont déjà travaillé dans des collèges avant de rejoindre l’université, des doctorantes en sciences du langage, avec une expérience dans l’enseignement (collège+université) qui dépasse 15 ans. 1 autre (ENS4) a déjà travaillé dans un lycée, c’est un docteur en didactique du FLE, avec une expérience dans l’enseignement (lycée+université) qui dépasse 18 ans. Ces quatre premiers enseignants ont, à maintes reprises, séjourné en France pour effectuer des stages. Les autres (2 : ENS5, ENS6) ont directement rejoint l’université, il y a seulement deux années,

⁵⁶-Voir questionnaire en annexe N° 6

ce sont des maitres-assistants, classe B, ils ont obtenu leur magistère en sciences des textes littéraires, ils n'ont jamais fait l'objet de formation en France.

II- Analyse des imaginaires socioculturels

L'imaginaire n'est ni vrai ni faux. C'est une proposition de vision du monde qui s'appuie sur des savoirs qui construisent des systèmes de pensée. Cela permet à l'analyste de ne pas avoir à dénoncer tel ou tel imaginaire comme faux. Ce n'est pas son rôle. Son rôle consiste à voir comment apparaissent les imaginaires, dans quelle situation communicationnelle ils s'inscrivent et de quelle vision du monde ils témoignent. Au lieu de dire que "Les Français sont xénophobes" est un stéréotype fabriqué par certaines communautés étrangères sur les Français, constater que dans l'imaginaire de « xénophobie/ xénophilie » se construisent des points de vue dont il faut analyser les savoirs sur lesquels ils s'appuient à travers les discours qui sont produits à l'intérieur de chaque groupe de personnes vivant ensemble et/ou ayant des intérêts communs de ce jugement.

L'imaginaire est comme une marche à suivre, partant de ce qui se crée dans l'imagination pour atteindre une forme de réalité. Un imaginaire peut se définir selon un niveau de perception de la réalité, constituée à la fois du soi individuel et du soi collectif, et qui s'intègre à la pensée selon une double-activité de l'esprit : la raison et l'imagination. Il

« n'est rien d'autre que ce trajet dans lequel la représentation de l'objet se laisse assimiler et modeler par les impératifs pulsionnels du sujet, et dans lequel réciproquement, comme l'a magistralement montré Piaget, les représentations subjectives s'expliquent "par les accommodations antérieures du sujet" au milieu objectif » (Durand, 1993, p. 31).

II-1- Analyse des imaginaires socioculturels des étudiants de 3^{ème} année licence, université de Msila

II-1-1- Connaissances et degré de contact des apprenants avec la langue-culture cible

Il semble primordial de s'attarder brièvement sur le degré de contact des étudiants avec la langue-culture cible. Pour ce qui est des pratiques linguistiques, il ressort que la lecture des journaux d'expression française se fait quotidiennement pour les étudiants qui enseignent en parallèle (deux enseignants au collège, une enseignante, l'infirmier et le doctorant, pour un pourcentage de 17.5 %).

04 étudiants lisent quotidiennement un ou deux journaux d'expression française et un journal d'expression arabe pour un pourcentage de 14 %. Le reste des étudiants c'est-à-dire 26 étudiants, ils ne lisent que rarement des journaux d'expression française et une fois par semaine des journaux d'expression arabe pour un pourcentage de 68.5 %. Leur contact avec la trace écrite est limité et c'est ce qui pourrait expliquer le taux élevé des erreurs commises lors de la rédaction.

Concernant les chaînes fréquemment regardées, plus de la moitié des étudiants(19) disent regarder quotidiennement des chaînes françaises : France 2, France 3 ; ARTE, TV5..., ils suivent quotidiennement le journal télévisé des chaînes algériennes (d'expression française), mais jamais de chaînes arabes. Ces étudiants parlent couramment le français, ils s'expriment facilement, articulent bien et prennent les paroles en plein public, cela est, peut-être, dû à ce contact régulier avec la langue orale. 06 étudiants affirment qu'ils regardent quotidiennement des chaînes françaises, des chaînes algériennes d'expression arabe et française, ainsi que des chaînes arabes comme El jazzera, El Arabia... Pour le reste des étudiants (10), ils préfèrent les chaînes algériennes et les chaînes arabes comme : MBC, LBC, Rotana, Nessma... Leur contact avec les chaînes d'expression française est très limité, c'estUn autre aspect qui nous paraît pertinent pour décrire cette tranche de notre public qui nous intéresse, est celui du niveau de compétence en langue. Dans presque la quasi-totalité des cas, ces étudiants entreprennent ce cursus, en ayant juste un niveau intermédiaire et dans deux cas : ils n'ont aucune connaissance de la langue française si ce n'est quelques termes lexicaux couramment utilisés en arabe et que tout le monde connaît, Pour ces apprenants-là, les enseignements de type culturel sont en général réduits, simplifiés à l'extrême pour pouvoir être compris.

II-1-2- Fréquence du français dans les pratiques langagières

Nous avons tenté de vérifier la fréquence du français dans les pratiques langagières des étudiants et nous avons constaté qu'il y a des taux déséquilibrés. 80% des étudiants soulignent qu'ils utilisent la langue française à l'université parce que le contexte les oblige ; leur pratique du français se fait dans le milieu informel où ils sont à l'aise et dans le milieu formel où la formation le nécessite. 1/5 des étudiants affirme qu'ils adoptent, souvent, le français comme moyen de communication, et dans toutes les situations d'échange (à l'université, chez eux, avec des amis), c'est leur seule langue d'intercompréhension(Exemple les étudiants-enseignants, deux étudiants de Béjaia qui conçoivent le français comme langue maternelle, ils le parlent même chez eux depuis leur

jeune âge), les autres pensent parler le français souvent par amour pour cette langue (la langue de Molière) parce qu'ils la trouvent plus expressive que l'arabe. C'est vrai que les Algériens ont des compétences en langue française mais ne parlent pas français tout le temps parce que nous faisons plus souvent appel à la langue maternelle qu'elle soit l'arabe dialectal ou le berbère. 10% des étudiants utilisent rarement le français et cela dans des situations très restreintes : uniquement en salle de classe, pour ne pas perdre la face devant les collègues et les enseignants ou comme stratégie réconfortante en situation d'insécurité linguistique. Pour certains le français n'est utilisé que quand cela est nécessaire ; avec les gens qui comprennent le français : les médecins, les enseignants et les amis étrangers.

II-1-3- Distinction entre culture et civilisation

Les réponses à la question 05 du questionnaire écrit font ressortir que 60% des personnes interrogées ne font pas de distinction entre culture et civilisation, pour eux, ces deux mots ont le même sens. Par contre, les étudiants-enseignants semblent faire exception puisqu'ils donnent des réponses pertinentes et proches des citations de certains didacticiens où ils évoquent cette distinction :

«Nous pouvons néanmoins rappeler que le vocable « civilisation » renvoie essentiellement aux œuvres et aux réalisations de la culture et que celle-ci dans son acception anthropologique, désigne un système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports, entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux. » (Pretceille, 2017, p. 12)

En effet, l'attitude de ces derniers étudiants-enseignants pourrait s'expliquer par la composition du corps professoral, qui comporte, comme nous l'avons précédemment évoqué, des enseignants pour qui la langue française a été langue d'enseignement. Et c'est ce qui pourrait expliquer les réponses de certains étudiants à cette question. Ainsi, un étudiant-enseignant explique la différence entre ces deux concepts, en affirmant que : *« la civilisation englobe la culture, elle concerne le développement économique, social, culturel, politique, artistique, normal.....etc. Alors que la culture concerne les signes caractéristiques d'un groupe tels que langage, gestes, vêtements... »*. Dans un même ordre d'idées, un autre étudiant-enseignant affirme que *« la culture se manifeste dans les arts, la*

littérature, elle fait partie de la civilisation qui est globale. Culture c'est restreint, civilisation c'est global ».

II-1-4- Regards des étudiants sur la langue française

Représentation de la langue et critères du choix du FLE

De nombreuses raisons peuvent pousser les apprenants à choisir d'étudier une langue-culture plutôt qu'une autre. Les apprenants algériens préfèrent étudier, en général, l'anglais comme première langue étrangère, ils la trouvent facile, mais ont la possibilité de choisir d'autres langues comme matières optionnelles. Nous souhaitons, par conséquent, savoir pour quels motifs les étudiants de notre corpus avaient choisi la langue française comme matière optionnelle ou comme langue obligatoire à la place de l'anglais. Le choix du français se fait-il selon des critères esthétiques et affectifs, voire émotionnels ou plutôt des critères rationnels et pragmatiques (comme l'utilité professionnelle de la langue) ? Les motifs donnés quant au choix des langues étrangères relèvent en effet des représentations sociales : une langue peut être perçue comme utile, belle, difficile, etc. Ces perceptions influent naturellement sur la motivation dans l'apprentissage. Selon Yaguello, « *le sujet parlant adopte trois types d'attitudes face à la langue : explicative (tentative de théorisation), appréciative (jugement sur la beauté, la clarté, la simplicité, la logique de l'idiome) ou normative.* » (1988, p. 13). C'est le deuxième type d'attitude qui nous intéresse ici. Les motifs d'apprentissage d'une langue sont un moyen indirect d'accès aux représentations sur le pays et ses locuteurs, d'une part, en raison de la coïncidence supposée entre langue et identité nationale et d'autre part, car la taxinomie (hiérarchisation) ne concerne pas seulement les groupes humains mais aussi les langues qu'ils parlent :

«De la diversité naît le besoin de classer, de comparer, d'opposer et donc de hiérarchiser les langues comme on l'a toujours fait des races, des peuples ou des individus. Le locuteur naïf n'est guère capable de prendre ses distances avec la langue. Il l'investit tout au contraire de valeurs affectives, esthétiques et morales. Il porte sur elle un regard teinté de son expérience personnelle et des préjugés de son époque et de son groupe social. Il cherche à l'humaniser en quelque sorte en lui attribuant des qualités et des défauts. » (Yaguello, 1988, p. 12)

Nous avons analysé les représentations des finalités de l'apprentissage du FLE auprès de notre échantillon d'étudiants algériens, selon les cinq critères établis auparavant dans le schéma suivant :



Schéma N° 13 : Représentations des usages et valeurs de la langue, Yaguello(1988)

Différents usages et valeurs peuvent, en effet, être assignés à l'étude d'une langue plutôt qu'une autre. D'une part, l'usage professionnel ou personnel que l'apprenant peut avoir de cette langue exerce une influence sur son choix ; d'autre part, les valeurs affective, linguistique et culturelle qu'il lui attribue, constituent selon nous les cinq motifs principaux d'apprentissage de la langue française. Kekkonen (2005) explique que l'appréhension systématique de la langue étrangère à travers le prisme de la langue maternelle influe sur son apprentissage. Les représentations à l'égard de différentes langues-cultures conditionnent le choix que les apprenants feront d'une langue en particulier, au détriment des autres proposées par le système éducatif. Cette partie vise à étudier les raisons de l'image positive de la langue française chez nos étudiants ayant décidé d'en faire leur matière principale ou secondaire à l'université. Afin d'influencer le moins possible nos informateurs, nous avons supprimé les items que nous avons initialement prévu de proposer dans les questionnaires et avons formulé notre interrogation sur le choix de la langue française sous la forme suivante : Pourquoi avez-vous choisi d'étudier le français ?

Cette formulation engendre l'expression de motifs affectifs en priorité car les étudiants interrogés ont commencé le français au primaire. S'ils ont interprété la question « Affectivement » et par rapport à cette période-là (école primaire), je peux m'attendre à ce que les informateurs ne présentent que peu de motifs originels de nature instrumentale. Candelier (1997) souligne la difficulté de la saisie des motifs du choix des langues chez les apprenants. Il propose une réflexion sur les outils permettant de recueillir ces informations ainsi que sur la distinction entre les items proposés aux informateurs et les catégories dans lesquelles seront placées leurs réponses par le chercheur. Nous pensions contourner ces difficultés en proposant cette question ouverte aux informateurs. Or, nous tenons à souligner que deux difficultés ont pu exprimer les différences délicates des résultats. Le premier concerne le danger de surinterprétation des données, inhérent à la méthodologie employée. En effet, il était possible que nous puissions interpréter de façon erronée ou abusive les énoncés de l'étudiant questionné. Le second obstacle provient d'un manque de précision de notre part. Après le dépouillement, nous nous sommes rendu compte que notre question initiale pouvait être interprétée de deux manières :

- Pourquoi avez-vous choisi d'étudier la langue française à l'université comme matière principale ou secondaire ?

Nous avons alors essayé de réduire la possibilité de choix d'une réponse au hasard, par défaut, par ajustement aux réponses supposément attendues. Notre objectif était de provoquer des réponses spontanées mais néanmoins réfléchies, sans circonscrire les possibilités de motifs à nos propositions potentielles. Toutefois, Il était relativement ardu de classer des réponses qui laissent entendre deux motifs de nature différente. Nous avons donc pris en compte toutes les réponses formulées. Les parentés catégorielles entre les motifs exposés nous ont amenée à présenter les résultats selon deux plans : des catégories affinées puis le regroupement de ces catégories afin d'obtenir une vue d'ensemble plus générale.

Le choix de l'apprenant demeure individuel mais étudier un échantillon suffisamment représentatif donne un aperçu des représentations sociales et collectives circulant sur cette langue, dans le contexte et sur le terrain définis par la chercheuse. Pour Porcher, la motivation à apprendre prend sa source « *dans les représentations de l'utilisabilité de l'apprentissage* ». (1997, p. 17). Or, nous pensons comme Gardner et Lambert qu'il existe non seulement cette « *dimension instrumentale* » (utilité de la langue, par exemple, professionnelle) dans les motifs d'apprentissage mais aussi une « *dimension intégrative* »

(1972, p. 21). Autrement dit, un véritable intérêt pour la langue-culture elle-même⁵⁷. L'image positive d'une culture cible incite logiquement à porter son choix sur la langue parlée dans cette culture. Dans cette optique, La langue est perçue comme un moyen d'accéder à une culture qui plaît et suscite déjà l'intérêt (motivation intégrative). Ce choix est réfléchi et motivé, il ne constitue généralement pas un choix par défaut. Aussi, l'une de nos hypothèses émises avant l'enquête, reposait sur l'idée que les étudiants ont choisi le français à des fins professionnelles (enseignement et traduction de cette langue). Outre l'intérêt culturel et professionnel porté à la langue française, nous pensions que les résultats feraient également ressortir un vif intérêt linguistique pour cet idiome. Nos hypothèses initiales se sont vérifiées mais pas dans l'ordre ni dans les proportions que nous attendions. La valeur esthétique et affective a surpassé la motivation instrumentale, la valeur linguistique ainsi que la valeur culturelle de la langue

Un certain nombre d'étudiants nous ont régulièrement confié que leur souhait initial était de pouvoir étudier l'anglais qui leur semble plus facile que le français même s'ils en ont commencé l'apprentissage en classe de 3^{ème} AP. En effet, ils craignent de ne pas réussir, en étudiant une langue réputée difficile. D'ailleurs chaque année, quelques-uns, surtout s'ils sont en échec, demandent leur transfert au département d'anglais ou d'arabe. Nous estimons personnellement qu'environ la moitié d'entre eux n'avaient pas le désir de s'orienter vers le français à l'issue du baccalauréat mais ne souhaitent cependant plus changer de spécialité par la suite. Sur un autre plan, le français est indéniablement considéré comme une langue de prestige et concurrence l'anglais au niveau des représentations sociolinguistiques attachées à ces deux langues, qui sont des langues européennes mais aussi des langues internationales. Certes, l'anglais demeure une langue de prestige que certains algériens mettent un point d'honneur à utiliser pour répondre aux étrangers même si ces derniers s'expriment en arabe. Le français a la réputation d'être une langue musicale, qu'on appelle aussi ; langue des oiseaux ; langue des femmes, en raison de la douceur de ses intonations.

L'attractivité de la langue repose sur une valeur affective. Dans un tiers du questionnaire, les locuteurs portent un jugement évaluatif sur l'idiome, en utilisant le verbe « aimer », marqué subjectivement. Ce verbe de sentiment est classé par Kerbrat-Orecchioni dans les verbes « *subjectifs occasionnels* » et « *d'évaluation de type bon-mauvais* », à la fois affectifs et axiologiques, ils expriment une disposition, favorable ou défavorable, de

⁵⁷-voir l'étude de Dörnyei qui reprend ces deux dimensions en 2001.

l'agent du procès vis-à-vis de son objet, et corrélativement, une évaluation positive ou négative de cet objet. (Kerbrat-Orecchioni, 2009, p. 115).

Deux informateurs emploient même le verbe « adorer », axiologiquement plus fort :

E07 : *J'adore la langue française.*

E15 : *J'adore cette langue, c'est ma passion, ma vocation !*

Deux autres étudiants utilisent, comme E15, le substantif axiologisé de façon stable « Passion » :

E15 : *C'est ma passion la plus grande.*

E18 : *C'est mon passion.*

Notons que : E15 utilise un déterminant démonstratif (« cette langue »), que le co-énonciateur peut interpréter comme une spécification de l'objet parmi d'autres (rappelons que nous nous situons ici dans un contexte plurilingue). Cette distinction prend également la forme d'une hiérarchisation des langues étudiées chez deux informateurs :

E9 : *Je préfère le français.*

E4 : *C'est ma langue préférée.*

La participation émotive et affective de l'informateur prend sa source dans l'esthétisme alloué à la langue. Yaguello légitime cette valeur esthétique :

« Une langue est une forme et comme toute forme, elle peut être soumise à une appréciation esthétique [...] On parle par métaphore de « musique de la langue » et c'est en effet avant tout l'enveloppe sonore de celle-ci qui est soumise à des jugements de valeur esthétique. » (Yaguello, 1988, pp.137-138).

Un jugement de valeur est porté sur l'objet dénoté. E31 manifeste ce jugement par un superlatif absolu, qui porte la qualité de l'adjectif évaluatif à un degré extrême :

E31 : *J'ai choisi d'étudier la langue française car C'est la plus belle langue au monde.*

Un informateur (E5) souhaitait simplement ajouter une langue supplémentaire à son répertoire.

Un informateur s'intéresse tout particulièrement à la grammaire du français, qu'il juge « intéressante ». La plupart des autres informateurs dans ce groupe accolent au substantif « langue » les adjectifs qualificatifs : « intéressante » (7) ou « différente » (2).

Pour E13, la langue française est « plus familière pour les algériens que l'anglais ». Cette réponse suggère une recherche d'exotisme et d'originalité par rapport aux choix langagiers habituels en Algérie. Pour E22, la langue française est intéressante « car différente de l'arabe et de l'anglais au niveau de l'orthographe - prononciation ». Ces étudiants ne sont

pas, à première vue, à la recherche de la facilité, mais plutôt attirés par une différence stimulante pour eux. Deux autres informateurs qualifient la langue à l'aide d'adjectifs, dans ce contexte, sémantiquement proches de « différente », à savoir « spéciale », « exotique ». Un troisième informateur trouve la langue « amusante », à cause de l'écart morphologique et phonétique entre la langue source et cible. Enfin, deux informateurs évoquent la difficulté/facilité d'apprentissage, ce que Dabène (1997) appelle un « critère épistémique ». Pour l'un, le français est « facile » (sans plus d'explications) alors que pour l'autre, c'est le contraire :

E12 : *C'est une langue assez difficile, j'aime le défi.*

Nous sommes surpris de n'avoir pas trouvé davantage l'expression de critères épistémiques dans ce corpus. En effet, il paraît légitime que bon nombre d'apprenants choisissent d'étudier une langue réputée « facile » dans l'absolu. Cela ne semble pas être le cas du français, choisi pour bien d'autres motifs. Selon notre expérience, la difficulté d'apprentissage est rarement une source de motivation chez les apprenantes (sauf pour E18). Nous présumons, par conséquent, que la langue française est perçue comme « difficile », sinon nous aurions pu comptabiliser davantage d'items relatifs à la facilité d'apprentissage.

Outre les dimensions affective et linguistique de la langue, le troisième motif de choix est clairement de nature instrumentale. Le français est envisagé comme un outil professionnel pour certains étudiants interrogés. Parmi eux, quelques-uns évoquent l'utilité de la langue. Huit font en effet état d'une « langue internationalement importante », par exemple :

E19 : *C'est une langue très importante avec l'anglais.*

E26 : *C'est la plus importante langue romane.*

L'intérêt professionnel se manifeste aussi dans le souhait de faire de cette langue un métier (7 informateurs veulent l'enseigner, 2 veulent devenir traducteurs (choisi en master))

La même proportion d'informateurs étudie la langue française par attirance pour le pays, dont ils ont l'expérience ou non :

E22 : *La France retentissait d'un certain charme.*

E16 : *Pour visiter la belle France.*

Un seul informateur a des liens personnels avec des Français. Son histoire familiale, son expérience personnelle de l'altérité française justifient, à la fois, ses séjours répétés dans le pays cible et son désir d'apprendre la langue (critère de familiarité) :

E20 : *J'ai une grand-mère française. Ma famille est donc franco-algérienne
J'ai beaucoup d'amis en France.*

J'ai vécu en France durant un bon moment

Enfin, sept informateurs nous ont surpris par des réponses inattendues. Nous avons regroupé ces énoncés sous la catégorie « par défaut ». Pour un informateur, ce choix d'apprentissage est dû au hasard :

E21 : *Un peu par hasard, tout le monde m'a encouragé et voilà.*

Pour deux autres, le rejet d'autres matières est à l'origine de la décision finale :

E4 : *Je n'ai pas voulu étudier l'anglais.*

E10 : *Je ne savais pas quelle autre matière m'intéressait.*

Deux informateurs ont subi une influence familiale assez forte pour conditionner ce choix (contraint pour E7) :

E7 : *Mes parents m'ont forcé au début.*

E19 : *Pour ma mère, elle est prof de français et elle a toujours voulu que j'étudie le français.*

Les deux réponses qui nous ont le plus étonnée mentionnent une certaine facilité d'accès à l'université. Les étudiants désireux de poursuivre des études supérieures doivent en effet avoir une bonne moyenne pour accéder aux autres branches. La moyenne obtenue aurait déterminé le choix d'orientation pour ces deux informateurs :

E27 : *Avec ma moyenne au bac, Je savais que c'est possible d'entrer à la fac de français.*

E21 : *Je voulais seulement entrer à l'université, peu m'importe la spécialité*

Ainsi, en dehors des cas particuliers que nous venons d'évoquer, les critères de choix de la langue française dans notre échantillon sont affectifs (en particulier esthétiques), puis linguistiques, instrumentaux (professionnels) avant d'être intégratifs (culturels).

II-1-5- Regards sur les autres :

Représentations des apprenants de FLE de la France, des français

Avant d'aborder l'analyse du contenu des réponses au questionnaire N°1, il est à noter que dans notre mémoire pour l'obtention d'un magistère, nous avons pu établir une différence d'ordre quantitatif des connaissances de la France et des français chez notre public testé venant d'une zone rurale et ceux venant d'une zone urbaine : le taux de méconnaissance d'éléments relevant de la culture française était plus élevé chez ceux qui avaient grandi dans une zone rurale. Nous pensons qu'il est intéressant de reconsidérer l'hypothèse d'un lien entre l'origine géographique des sujets testés et l'importance de leurs représentations. La conclusion à laquelle nous sommes parvenues en magistère se trouve donc confirmée sur un autre corpus. Ce résultat s'explique par le contexte éducatif et social de ces régions.

Du point de vue de l'infrastructure éducative, les carences sont parfois patentes. Ce sont des zones peu prisées par les enseignants en raison des conditions de travail. A salaire égal, ils peuvent avoir en charges des classes comprenant plusieurs niveaux ou être rattachés à plusieurs villages. Il peut y avoir un manque de matériel scolaire de base, bureaux ou livres. Des fois, le manque de personnel a pour conséquence que l'enseignant puisse être amené à assurer des cours qui ne relèvent pas de sa spécialité. L'inégalité des chances que connaissent ces apprenants est si criante. Un autre aspect pouvant expliquer ce résultat est celui de la faible mobilité des personnes. Les transports extrêmement mal organisés n'incitent pas une population déjà encline, par la tradition et le mode de vie, aux déplacements, à s'ouvrir à la vie des autres régions. Par ailleurs, les étrangers, touristes ou autres y sont très rares. Ceci ne veut pas dire que les étudiants issus de ces zones ne témoignent pas d'une curiosité sur ce qui leur est étranger, ni qu'ils n'ont pas les capacités intellectuelles nécessaires à mener à bien leur formation universitaire. Ce stéréotype très répandu dans cette région (M'sila), qui voudrait que les étudiants des milieux urbains soient plus brillants en langues, est largement contredit par les résultats des uns et des autres dans le département où nous enseignons, du moins. C'est simplement en termes de déficit de connaissances et de représentations d'une culture cible qu'il faut considérer cette situation.

La question (N°7) en relation avec les représentations des étudiants de la France a essentiellement fait émerger des clichés partagés par d'autres communautés. Comme l'explique Zarate:

« Plus les références sont généralisantes (termes génériques, absence de noms propres...) et dépendantes du système de références de celui qui les énonce (références s'appuyant sur des différences physiques, alimentaires ou sur des traits de caractère, sous-entendant une comparaison avec sa propre culture), plus la relation avec la culture décrite est marquée par l'éloignement culturel. »(2006, p. 84)

Concernant les connaissances des étudiants sur la France, les français et la langue française, il ressort de cette partie de l'enquête une cohérence dans les réponses des sujets enquêtés. La lecture des réponses à la question 7 du questionnaire écrit, montre l'importance des représentations stéréotypées sur la France. Ainsi, les propositions les plus largement avérées étant «Tour-Eiffel », « Champs Elysées », « Le Louvre », le parfum, la mode, on constate que la plupart de lieux cités sont tous situés à Paris. En effet, la capitale occupe une place prépondérante dans la représentation de la France, Paris c'est la France

pour la plupart des répondants. Les deux pôles de connaissance de l'histoire de France sont Napoléon et la politique de colonisation de la France dans l'imaginaire national algérien.

Par contre, la plupart des apprenants a évoqué des personnages, des lieux qui montrent, leur connaissance de la France et de sa culture, très peu sont capables de citer des événements précis ou des dates même parmi les plus connues. Ceci se traduit par des réponses génériques comme révolution. Ainsi trois étudiants seulement connaissent la date de la révolution française et ont donné des éléments d'explication un peu plus précis sur cet événement historique, et beaucoup parmi eux ont parlé du roi Louis XVII, Pierre et Marie Curie, le pont d'Avignon, la Seine. Quatre étudiants ont cité l'exécution de la reine Marie-Antoinette, ceci s'explique, peut-être, par le fait que la chaîne TV5 monde (Maghreb Orient) est régulièrement regardée par certains étudiants (la diffusion par cette chaîne d'un film relatant la vie de cette reine).

La démocratie associée au régime politique français est également source de représentations pour la plupart des étudiants car elle évoque des conditions sociales de vie qui font rêver quand on appartient à un pays où malgré son inscription dans la loi, il est rare de pouvoir en faire l'expérience directe. Cet élément participe certainement à la vision idéale de la France. Pour certains, l'élément art est relativement attesté pour la France et se manifeste, tout comme l'histoire et la démocratie, sous des termes génériques tels que « art » mais aussi « cinéma », « théâtre », « musique », « opéra », elle fait référence à de grands domaines classiques, qui constituent aussi des activités de loisirs.

Nous avons constaté que « art » et « loisirs » ne se manifestent pas dans les traits associés à l'Algérie, car ils sont des univers secondaires de l'activité sociale des algériens.

En effet, ces types de loisirs sont limités vu les conditions pénibles qu'a vécu notre pays durant ces dernières décennies, presque la moitié des étudiants a une bonne image de la France, c'est le pays de la démocratie, de la beauté, de l'art : cinéma, théâtre, opéra....et surtout des loisirs, ce qui manque ou est limité chez nous. Ils semblent être au courant et bien informés sur la civilisation française et sur certains faits culturels qui s'y rattachent.

28.41% des réponses sont des références toponymiques : 9.24% évoquent la capitale française et 1.15% d'autres villes (Bordeaux, Nice, Nanterre et Gardanne). La campagne et les villages ne sont toutefois pas oubliés (6), ni les différentes régions (9) : les Alpes (3), la Côte d'Azur (2), la Provence (1) et l'Alsace (1). Les fleuves, mers et océans sont mentionnés à cinq reprises : la Loire (2), la Seine, la Méditerranée, l'océan atlantique. Les références toponymiques ne concernent pas uniquement la culture cultivée : 4 d'entre elles

évoquent les bistrotts et cafés, qui appartiennent à un type de culture plus populaire et anthropologique.

Nous relevons (33) sur le vin, (21) sur le fromage, (21) sur la baguette, (4) sur les boulangeries, (4) autres sur les croissants et (2) sur le pain blanc. Pour douze informateurs, la « bonne cuisine » fait partie des représentations immédiates du pays cible. La cuisine française est souvent valorisée par des adjectifs évaluatifs, par exemple chez E12 : « *la nourriture délicieuse* ». La culture dite « haute » est mentionnée 12 fois. Dans cette catégorie, ont été placés : « l'art/les beaux-arts » (9), « la vie culturelle » (9), l'Histoire de France (3) (qualifiée de « longue » chez un informateur), la littérature (3), la philosophie (2), l'Art nouveau (1) et le ballet (1). Nous observons ici des traces explicites de la mythification de l'imaginaire patrimonial dont parle Boyer.

Une représentation fortement cristallisée, tant chez les apprenants de français que dans les outils pédagogiques ayant permis sa diffusion, ressort également de l'analyse : « le béret » est l'un des cinq mots qui vient spontanément à l'esprit de 6 informateurs. La moitié des étudiants ayant cité cet accessoire n'ont jamais séjourné en France

Dans la thématique intitulée « description », nous avons réuni les adjectifs ou substantifs qui caractérisent soit une France personnifiée (par exemple, « grande », « différente »), soit ses habitants : l'adjectif subjectif et évaluatif « beau » (ou le substantif axiologique « beauté ») apparaît 4 fois, « l'amour » 3 fois et les adjectifs également évaluatifs « élégant » ou « chic » 3 fois. La mention de « la fierté », à deux reprises, peut être méliorative ou péjorative selon les co-énonciateurs. Une liste de cinq mots décontextualisés du point de vue de l'énonciation ne permet pas à l'analyste d'évaluer leur dimension axiologique, ni d'affiner le jugement évaluatif exprimé par l'énonciateur, sauf quand il s'agit d'adjectifs ou de substantifs intrinsèquement subjectifs. Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni: « *L'usage d'un adjectif évaluatif est relatif à l'idée que le locuteur se fait de la norme d'évaluation pour une catégorie d'objets donnée.* » (2009, p. 97)

Il est à noter que la thématique qui suit regroupe les mentions des symboles français (14 réponses) : « *1789/ la Révolution* » (5), « *le drapeau tricolore* » (4), *Marianne, la République, la Marseillaise, la liberté et la devise « liberté, égalité, fraternité »*.

La culture populaire est proportionnellement moins évoquée que la culture cultivée. Celle-ci inclut « les films/le cinéma » français (5), « la musique/les chansons » (4), « le football » (3), les comédies musicales, le rap, le sport et la pétanque. La culture populaire est composée ici de catégories génériques et pas de noms propres. Nous avons ajouté une autre thématique, imprévue au départ, celle de la « diversité » : « le multiculturalisme » et

«l’immigration » : « immigrés/diversité » (10). Sur les 10 réponses de ce type, la moitié évoque ce thème de façon négative : « trop d’immigration », « immigration massive », « immigrés trop nombreux » alors que l’autre moitié porte un jugement neutre, voire positif : « diversité culturelle », « riche diversité ». D’une part, nous n’avons pas souhaité scinder ce même champ sémantique et d’autre part, cette dichotomie apparente dans certains questionnaires ne nous permettait pas d’apprécier la valeur axiologique des termes non accompagnés. Nous retrouvons, aussi, à 10 reprises la mention des « grèves » (9) ou des « manifestations » (1). Nous observons que la différence de codes socioculturels a marqué 4 informateurs : 3 d’entre eux énoncent « *le vouvoiement* » et un « *la bise* ». Pour finir, la politique semble occuper une place importante en France pour 3 étudiants. L’analyse du questionnaire nous a permis de dégager quelques grandes tendances : la thématique associée en premier lieu à la France est la toponymie, suivie dans les mêmes proportions par la gastronomie, la mention de personnages célèbres demeure relativement faible (20). La culture cultivée émerge davantage que la culture populaire. Finalement, les représentations sont extrêmement diversifiées. L’hétérogénéité des représentations confirme la richesse de l’imaginaire ethno socioculturel quand il est question du pays cible.

Concernant les représentations des Français, les énoncés montrent la diversité des représentations non connotées ou sujettes à l’interprétation du co-énonciateur : par exemple,

« *révolutionnaires/résistants* » (3), « *intéressés par la politique* » (3). Certaines qualifications ne concernent pas les traits d’un caractère national mais plutôt des comportements socioculturels acquis :

« *Font des gestes en parlant* » (3), des habitudes alimentaires : « *boivent du vin* » (3), ou encore des caractéristiques objectives : « *catholiques* » (1). Quant à la description du physique (19 réponses), elle peut être objective, contrairement aux deux catégories précédentes. Les énoncés classés dans cette section ne font état d’aucun jugement de valeur, ni d’une quelconque affectivité : « *bruns* » (9), « *moustache* » (3), « *béret* » (3). Nous constatons que l’image du Français « *moustachu* » portant un « *béret* » perdure, même si le nombre de réponses sur l’ensemble demeure infime.

Ainsi, « *indifférent* » et « *malpoli* » peuvent être placées dans la catégorie des évaluatifs axiologiques péjoratifs, en raison de la présence de préfixes privatifs et d’une connotation négative par essence. Au contraire, « *résistants* », « *calme* » et « *conviviale* » sont classés, selon toute évidence, dans les adjectifs ou substantifs mélioratifs car ils font état de comportements généralement valorisés. En revanche, « *propre* » ou « *romantique* » nous

semblent neutres et constatifs, ou, s'ils sont marqués subjectivement, ne peuvent être interprétés comme tels qu'à l'aide d'une véritable situation d'énonciation. Un seul mot ne suffit pas souvent pour interpréter de façon sûre le contenu dénotatif et le degré de mélioration/péjoration d'un énoncé.

Les plus récurrentes des réponses citent les personnages politiques emblématisés : Le Pen (5) et Chirac (4). Seul un personnage emblématique de la culture cultivée est mentionné (Monet) et un autre de la culture populaire contemporaine (MC Solaar). Enfin, un seul personnage fictif est nommé : Astérix

Un informateur a formulé une catégorie générique : « *acteurs en général* » tandis que les autres énoncés mentionnent davantage des personnages emblématiques que « mythifiés » (Victor Hugo, Charlemagne, Jeanne d'Arc). Parmi les personnages emblématiques, les étudiants citent deux acteurs célèbres (Depardieu et Bardot), deux personnages politiques (Sarkozy et Chirac) et deux chanteurs, Piaf et Garou, pour l'un « personnage mythique emblématisé » (Boyer, 2003, PP. 26-27) et pour l'autre, emblème actuel de la chanson francophone.

Sur la totalité des réponses exprimées (52), 22 réponses sont de nature méliorative (39.51%), 12 sont péjoratives (17.81%) et 18 sont neutres ou ambiguës (32.68%). La représentation des Français est donc globalement plus valorisante que dépréciative.

Une autre façon d'analyser les résultats consiste à relever les mots-associés les plus récurrents, sans tenir compte d'un quelconque classement thématique.

II-1-6- Regards sur soi

Suite à ce classement typologique, nous proposons, comme pour les représentations de la France, des français et de la culture française, de relever les mots et expressions associés les plus fréquents, en réponse à la question 8:

Quels sont les 5 mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez à l'Algérie ? Aux algériens ?

A-Algérie :

Tourisme(8), Sahara(8), villes pas très propres(12), nature(6), Boussaâda(4), paysage(2), oasis(18), dunes(8)

Vie sociale : coopération entre les voisins(16), classe défavorisée(8), chômage(20), corruption(5), mauvaise organisation(12), manque d'eau(22), cuisine traditionnelle(6), football(22), beaucoup de voitures(22), relations sociales(5)

Symboles : drapeau(18), langue arabe(18)

Connotations affectives et personnelles : la paix(7), mon cher pays(6), mon enfance(8), ma patrie(12), décennie noire(4), mauvais souvenirs terrorisme(4), pays où je suis née(2), équipe nationale de foot(22).

Histoire et système politique : histoire(20), très bonne armée(15), bataille d'Alger(10)

Economie : pays en voie de développement(8), pétrole(8), sans ressources(10), se développe lentement(6), situation économique difficile(12), Bordj Bou-arréridj, capitale de la technologie(4), condor(4).

Infrastructures : beaucoup d'universités(6), centres culturels(3)

Sport (football) :

Le football occupe une place très importante dans la vie sociale, voire politique de l'Algérie, c'est un sport populaire. Un étudiant nous parle du rôle du foot dans la révolution algérienne, en avançant qu'en 1958, une sélection représentant l'équipe nationale d'Algérie a été créée clandestinement par le front de libération nationale (FLN) pour servir la cause algérienne.

Les matchs organisés régulièrement, dans les différents stades algériens, mettent en compétition les différentes équipes du pays. L'affluence à ces compétitions est considérable et représente une des distractions favorites des algériens. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que des personnalités comme Platini, Thierry Henri, Barthez, Frank Ribery et d'autres soient connus en Algérie, cependant, le plus représentatif dans les questionnaires est Zidane, très populaire en France, probablement ressenti comme plus proche en raison de son origine algérienne.

B-Algériens :

Traits de la tradition arabe :

Sens de l'honneur(7), attachés à la langue arabe(16), ont le sentiment de leur identité(15), bons comportements des gens(4), respectables et respectueux(6), affectueux(4), accueillants(12), sensibles(11), généreux(12), aiment les plaisanteries(8), ont le sens de l'humour(18)

Personnages célèbres :

Houari Boumediene (8), Larbi ben M'hidi(12), l'Emir Abdelkader(25), Ibn Badis(22), Mohamed Boudiaf(28), Lalla Fatma N'soumer(2), Bachir Al Ibrahim(8), Massinissa(2), Farhat Abbas(1), OkbaBnouNafaa(4), Nacereddine Dinet(3), l'Inspecteur Tahar(20), OthmaneAriouat(20), Beloumi(8), Madjer(12), Islam Slimani(12), RiyadhMahrez(4), Fighouli(2), Bouguerra(18), Djabou(2).

Traits physiques :

Bruns(18), yeux noirs(18), pas beaux(4), cheveux frisés(7), gros(8), beaux(4), simples(8), charmants(12).

Famille :

Aiment avoir beaucoup d'enfants(16), liens familiaux forts(18), mariage(18), respectent les habitudes familiales(12), grandes familles(22), familles élargies(4).

II-1-7-Approche contrastive

Nous avons classé les réponses de nos informateurs en deux catégories : les codes socioculturels, les pratiques culturelles et les attitudes.

1- Les codes socioculturels sont constitués des réponses faisant mention des différences de rituels sociolinguistiques et comportementaux lors de l'interaction.

La conversation est culturellement codifiée selon des normes que l'apprenant de langues doit savoir utiliser pour ne pas commettre d'impairs en langue cible. A la norme grammaticale s'ajoute en effet une norme interactionnelle, composée de phénomènes linguistiques (tours de parole, formules ritualisées...) ou extralinguistiques (gestuelle, proxémie...).

12 étudiants énoncent des différences concernant les pratiques sociales, dans l'interaction, par exemple lors des salutations d'ouverture et de clôture de la conversation, par exemple :

E1 : *On embrasse, on fait des bisous très souvent en France et c'est un peu bizarre pour un algérien au début*

E10 : *En Algérie, on se salue en général par assalamalaikoum et si on est très amis, on s'embrasse avec un câlin (entre hommes), ce qui est incompréhensible pour les Français*

Le deuxième code socioculturel le plus cité est en réalité sociolinguistique : le tutoiement/vouvoiement. Le vouvoiement marque en français tantôt le respect, la distance ou la politesse mais il est perçu comme une forme excessive de politesse par les apprenants qui n'utilisent pas habituellement ce code dans leur langue maternelle :

E30 : *on ne vouvoie pas en Algérie...*

E17 : *C'est qu'en France on doit vouvoyer toutes les personnes adultes qu'on ne connaît pas bien. En Algérie on peut être plus familier qu'en France. En France un étudiant ne peut pas dire à son professeur « Ça va ? ».*

Logiquement, le troisième code le plus fréquent est lié à la distance hiérarchique, plus grande en France qu'en Algérie

E10 (ayant séjourné en France) : *La hiérarchie dans les entreprises, les administrations, en France, m'a choqué. En France il faut toujours être formel. Je trouve qu'il y a « une distance » entre les gens. Déjà le fait que les Français disent vous à la place de tu crée une distance. Dire vous en Algérie, cela crée immédiatement une distance interpersonnelle, cela ne se fait pas normalement.*

Par contre, lors de l'échange verbal, cette distance disparaît :

E10 : *Les Français prennent contact plus facilement avec les autres (surtout entre eux) que les algériens. Le contact physique est plus naturel pour les Français (ils se prennent par les mains...*

E23 : *En France on est plus proche, on se touche quand les personnes discutent même avec les femmes. Chez nous, quand un homme discute avec une femme par exemple il ne peut pas la toucher si elle ne fait pas partie de sa famille il doit garder une distance ca existe dans notre religion*

E16 : *Les algériens sont certes bons vivant, ils aiment la musique et les fêtes mais, ils ont leur espace personnel, ils aiment « el hourma » comme on dit chez nous*

Pour l'expression de la politesse, nos informateurs croient que les français dépassent les limites :

E09 : *C'est surprenant que les gens français sont toujours conservatives et que l'on doit être super poli tout le temps par exemple dans les lettres.*

E33 : *les algériens sont blagueur et ouvert ils ont le sens de l'humour mais dans les limites*

2- La deuxième grande catégorie « pratiques culturelles » évoquent des particularités sociétales et le fonctionnement des systèmes dans leur ensemble. Il s'agit pas ici des habitus sociaux que les membres de la culture cible partagent. Dans cette section, les pratiques les plus nombreuses ont pour sujet les habitudes culinaires.

Les différences notées concernent soit le type de nourriture, soit les horaires de repas :

E13 : *les français mangent le diner assez tard à la soirée et les restaurants sont ouvert presque toute la nuit ». Ou encore leur durée et convivialité.*

E15 : *les Français dînent longtemps avec la famille et les amis et en Algérie, on mange à des heures fixes et pas tard la nuit. On préfère manger chez soi que dehors. L'importance des repas en famille.*

E19 : *Le petit déjeuner consiste à prendre des croissants, de la marmelade et du Nutella donc c'est sucré en France, et même en Algérie et cela est dû peut-être à leur histoire coloniale. Le deuxième écart culturel relevé a trait à la bureaucratie/l'administration française, décrite comme lente et compliquée :*

E02 : *J'ai été un peu choqué de l'administration française, ça peut être vraiment pénible et lente.*

E11 : *L'administration algérienne me semble un peu comme un « combat » ; les choses ne fonctionnent pas facilement si on ne se bat pas (la bureaucratie est horrible), rien ne marche si tu n'as pas des connaissances dans l'administration concernée. Ce qui me choque, c'est la bureaucratie dans des institutions et entreprises. Il faut toujours avoir un million de documents sur soi, même si ce n'est que pour ouvrir un numéro de compte. Et le fait qu'on vous fait aller voir 5 personnes différentes pour trouver la réponse à votre question (à la fac par exemple). En France par contre tu peux avoir tes droits sans interventions, ils sont corrects, eux.*

Par ailleurs, la grève est considérée comme une pratique caractéristique de la culture française et même algérienne. Elle est tantôt perçue positivement, tantôt négativement, par exemple :

E29 : *J'aime la façon dont les français sont toujours prêts à faire les grèves.*

E13 : *En France, il y a plein de choses en panne/ en grève/ en vacances.*

E14 : *Les algériens pensent facilement que tous les autres sont contre eux et qu'ils doivent se battre pour se défendre. Le nombre de grèves me choque un peu...*

Les différences d'organisation et de fonctionnement des deux sociétés comparées :

E03 : *En France les choses marchent plus vite et plus facilement qu'en Algérie, par exemple dans un supermarché.*

E07 : *En France tout le monde aime bien parler et organiser, tous ces choses marchent bien (infrastructure, technologie, la police etc.) et le service est plus rapide et efficace. En Algérie, il y a plein de choses en panne, en grève, en vacances, les gens n'aiment pas vraiment le travail, en Algérie il me semble qu'ils ne réussissent pas très souvent à faire ce qu'ils ont décidé.*

Des oppositions prises dans leur ensemble entre les traits attribués à l'Algérie et à la France :

| Algérie | France |
|---|---|
| Situation économique difficile, sans ressources, se développe lentement, efforts, Chômage, mauvaise organisation du transport, rues sales, beaucoup d'enfants, désert, chaleur, chaud, manque d'eau, peu de fleuves, rareté des espaces verdoyants, médiocrité, pas de recherche, plagiat, condor, géant, cristor, cobra, en voie de développement, football. | Pays riche, modernité, industrie de l'automobile, démocratie, belles villes, belles rues, propreté, architecture moderne, travail, pas de désert, pluies, neige, montagnes, verdure, beaucoup de fleurs, parfums, belle vie, avenir, enseignement de qualité, beaucoup d'étudiants étrangers, rêve de beaucoup de jeunes, science, excellente pour l'enseignement, métro. |

Rapports négatifs sur la France

Beaucoup de guerre avec les autres(6), Aiment dominer le monde(3)

Agressifs envers les arabes(3), Domine le tiers monde(6),

Colonisation(15), Visa difficile à obtenir(22), Palestine(18)

Religion :

Ne respectent pas l'Islam(15), Pas religieux(4)

Anti-islamiques(12), Ont une mauvaise idée des arabes(12)

Distance :

Différents de nous(8), Habitudes différentes(8)

Relations sociales différentes(8)

Problèmes sociaux :

Familles désunies(18), Pas de morale(8)

Beaucoup de divorces(18), Familles recomposées(5)

Pas conservateurs des traditions(8)

Peu de mariages(15), Trop de liberté(18)

Concubinage(2), Problèmes de sida(22)

Vêtements osés(18), Boivent beaucoup (champagne) (22)

La beauté de la France reflète plusieurs facettes des autoreprésentations des algériens sur leur pays. Un des aspects nettement attestés par les résultats de notre échantillon, sur l'Algérie, concerne les zones désertiques et la chaleur qui y règne (M'sila). Bien que la présence de ces zones fasse partie des représentations collectives en Algérie (elles

représentent plus de la moitié du territoire national et sont liées à l'imagerie traditionnelle et nationale des bédouins), les étudiants testés y sont plus sensibles car ils fréquentent une université que la plupart n'a pas choisie, située au beau milieu de la zone semi-désertique (M'sila, portail du Sahara). Des conditions matérielles un peu difficiles, depuis la mauvaise organisation du transport interurbains jusqu'à l'absence de climatisation dans toutes les salles de cours, l'utilisation de la craie pour écrire sur les tableaux (nocif surtout pour les étudiants allergiques et asthmatiques), augmentent certainement la force et la stabilité de cette caractéristique auprès de notre public.

Corollairement, l'Algérie souffre d'un manque chronique d'eau. Il n'y a pas de fleuves comparables à ceux que l'on trouve sous des climats sous tempérés et l'alimentation en eau courante se fait grâce aux nappes Souterraines formées par l'infiltration des eaux de pluie et alimentant des sources, et qui s'épuisent, créant une situation difficile et surtout inquiétante pour l'avenir. Cette situation implique la rareté des paysages verdoyants, de jardins publics débordant, toute l'année, de fleurs et de verdure, hormis quelques quartiers favorisés des grandes villes, tels qu'on en trouve fréquemment en France. Il n'est donc pas étonnant que la France soit perçue sous l'angle de ses "*beaux paysages*" dont rêvent les algériens et l'Algérie sous celui de "pas de beaux paysages".

Il est possible, aussi, de souligner un point intéressant: nous avons noté l'élément "belles fleurs", "les français aiment faire des parfums", qui nous invite à faire un rapprochement entre parfums et beaux pays : la situation géographique et climatique permet à la France d'être un pays fleuri qui dispose des conditions naturelles propices à la fabrication de parfums. Cette convergence des regards nous permet de souligner la complexité des stéréotypes et leur enracinement dans un contexte donné.

La politique de colonisation de la France vers les pays arabes, surtout l'Algérie est également source de représentation, car elle évoque une période de souffrance pour le peuple algérien. Notre échantillon n'a pas enduré tout ce mal, néanmoins, pour eux, la France est assimilée à "*colonisation*", "*colonisateur*", "*agressifs envers les arabes*", "*aime dominer*", "*beaucoup de guerres*". La démocratie associée au régime politique français est également à l'origine de nombreuses représentations, elle évoque des conditions sociales de vie qui font rêver quand on appartient à un pays où malgré son inscription dans la loi, il est rare de pouvoir en faire l'expérience directe. Cet élément participe certainement à la vision idéale de la France qui se dégage par exemple des traits que nous avons regroupé sous l'appellation "connotations affectives et personnelles" : "*rêve de beaucoup de jeunes*", "*belle vie*", "*confort*", "*excellente pour les études et les enseignements*".

Par contre, l'Algérie c'est le pays où règne la médiocrité, surtout en éducation : *"niveau bas des étudiants", "médiocrité à l'université", "plagiat", "pas de recherche"...*

Si l'on se réfère au détail de la valeur "économie relative à l'Algérie", les deux pays sont investis majoritairement de caractéristiques opposées ; l'Algérie est un pays *"en voie de développement", "pays riche mais ses richesses sont mal gérées"*, dans une *"*. Si cette vision du pays n'est pas complètement exacte, elle fait cependant ressortir des traits significatifs. En effet, l'Algérie n'est pas dépourvue de ressources : elle a des richesses minières importantes. C'est vrai que les réserves conventionnelles des hydrocarbures de l'Algérie sont "modestes", mais elles ne se situent pas à un niveau *"* tels que le rapportent certains observateurs. Des spécialistes dans ce domaine rassurent, en avançant des réserves de 600 trillions de m³ de gaz de schiste. Aussi, le gisement de Hassi Messaoud, plus grand gisement pétrolier du pays découvert en 1956, n'a pas encore révélé tous ses secrets. Depuis de nombreuses années, des infrastructures de qualité dans divers domaines comme l'enseignement ou les soins médicaux, et le développement de la technologie et l'industrie, avec des marques telles que Condor, Géant, Cobra, Cristor, Starlight... (Toutes se situent dans la ville de Bordj Bou-Arréridj, capitale de la technologie).

Cependant, de nombreux obstacles demeurent et freinent un développement souhaité par la population ; ceci apparaît dans des éléments comme *"se développe lentement", "développé par rapport aux autres pays arabes", "efforts"*. Ces aspects sont bien réels dans un pays où le chômage est exponentiel. Nous constatons, personnellement, dans cette description négative l'expression d'une jeunesse nombreuse et d'autant plus frustrée qu'elle a été scolarisée et éduquée pour occuper des postes de cadres au niveau local ou dans d'autres pays.

Par contre, le chômage n'est pas perçu comme un problème majeur en France et c'est pourquoi, il a été très faiblement évoqué : la France est plutôt vue comme étant un pays riche où il y a du travail, un pays où *"il fait bon vivre"*, et qui a la capacité d'offrir un *"avenir", une "belle vie"*.

La modernité de la France est, par ailleurs, liée à son niveau d'industrialisation qui la place, aussi, à l'opposé de l'Algérie. La plupart des étudiants a évoqué l'industrie automobile française. Il est vrai que l'automobile tient une place importante dans l'imaginaire social. Dans un pays (l'Algérie) qui n'a aucune usine de production, la majorité des foyers possède une voiture, symbole de l'élévation sociale ; les étrangers (je peux donner l'exemple de deux didacticiens venus pour des colloques internationaux en Algérie) étaient étonnés par l'intensité du trafic routier, par le nombre de points de vente d'automobiles et surtout, du

nombre important de véhicules de luxe, d'origine française, allemande ou japonaise, qui circulent.

L'urbanisation de la France est aussi interprétée comme une marque de modernité. Ce point se manifeste dans les éléments tels que : "*grandes villes*", "*belles villes*", "*belles rues*", "*architecture moderne*". Trois villes sont citées nommément : Paris, Marseille et Lyon, sans doute en raison de la grande présence des émigrés algériens dans ces régions, et Cannes pour son festival.

La modernité fait, également, référence au système éducatif français qui a une réputation de qualité par rapport aux pays arabes, en général. D'ailleurs les manuels de français, en Algérie, font référence à ce qui est élaboré en France. Nous pouvons illustrer cela par les propos de l'un de nos étudiants au cours d'un débat sur l'élaboration des manuels et les différentes méthodes utilisées en Algérie, une étudiante-enseignante nous affirme : "*durant les stages de formation continue en didactique et pédagogie du FLE, en France, presque dans tous les ateliers, on nous apprenait les méthodes adoptées dans ce pays-là, et de retour en Algérie, on devait assurer des journées pédagogiques pour reproduire ces mêmes modèles français.*"

C'est vrai qu'il est très bénéfique, enrichissant d'apprendre d'autres méthodes, d'autres façons d'enseigner, mais il faudrait savoir les adapter au contexte algérien. Toutefois, les diplômes français ou européen sont, en effet, considérés comme une garantie de la qualité de la formation reçue et un avantage pour trouver un emploi à l'issue des études. La France accueille des étudiants étrangers du monde entier alors qu'il est rare que l'Algérie accueille des étudiants européens.

Dans la dernière catégorie thématique attitudes, les apprenants définissent des traits spécifiques à chacune des deux communautés.

Nous avons classé les réponses par ethnonyme (Français vs. Algériens) et relevé les qualificatifs associés. Compte tenu de la variété des énoncés, nous ne traiterons ici que des énoncés les plus récurrents :

Deux grandes attitudes généralisées aux peuples en question se distinguent : le caractère bavard prêté aux Français (20, 70%) s'oppose à la timidité, à la réserve et à la pudeur des Algériens (14, 30%). La loquacité française fait l'objet de critiques :

E05 : *En France, les gens parlent tout le temps même s'ils n'ont rien à dire, je pense que même si les Français parlent beaucoup, ils ne parlent pas de choses vraiment importantes.*

De la même façon, l'expressivité est, en fait, la conséquence de codes socioculturels différents, qui se traduisent dans la gestuelle, les mimiques et autres modes de

communication non-verbaux, Les français parlent avec la voix, ils gesticulent beaucoup, comme le relève cet informateur :

E10 : *quand le premier ministre algérien et les autres politiciens parlent, ils parlent d'une manière monotone. Tandis que les politiciens français parlent avec beaucoup d'expressivité.*

La timidité et la réserve présentent ces traits comme neutres ou comme des qualités, ce qui renforce la connotation péjorative de la loquacité française. Ce premier qualificatif du caractère Algérien est renforcé par le second « peu loquaces » (12, 42%) :

E03 : En Algérie, surtout ICI à Msila par exemple les gens ne parlent pas beaucoup ils sont calmes de façon générale

E08 : *les Algériens sont pudiques et un peu timides par rapport aux Français surtout concernant la vie intime*

Le deuxième pourcentage définissant un caractère français concerne la politesse de l'ethno type (13 ; 15.12%). Cela s'explique en partie par des normes conversationnelles plus ritualisées dans la langue française et par le respect de la distance hiérarchique (vouvoiement), qui font apparaître les locuteurs comme « polis », au regard de la norme algérienne :

E10 : *les gens sont plus polis qu'ici, on a des manières ; par exemple, on dit toujours « bonjour » quand on entre dans un café. Et on le dit pour tout le monde. ça m'a surpris la première fois. (Mon premier séjour en France)*

La « fierté », qualification déjà citée lors de l'association de mots s'applique ici d'une part au pays/à la culture/au patrimoine (6) et d'autre part à la langue (10). Selon nos répondants, les français sont « organisés » (22), « honnêtes » (18), « racistes » (18) et « travailleurs » (15). Le peuple algérien est quant à lui défini comme « sociables » (08), « blagueurs » (8), « fainéant » (6), et « nerveux » (4).

Nous ne nous attarderons pas davantage sur ces derniers qualificatifs car ceux-ci sont minoritaires.

Nous pouvons voir que les quatre traits qui se dégagent des questionnaires sont respectivement : l'organisation, le travail, la loquacité, la froideur puis le racisme des Français, la chaleur/l'accueil, la générosité, la pudeur et la fainéantise des algériens. Les autres traits que nous avons relevés (par exemple, la ponctualité, la spontanéité, la modestie, l'arrogance, ...etc.) reviennent tout au plus à 10 reprises.

II-2- Analyse des imaginaires socioculturels des enseignants de FLE, université de Msila

II-2-1- Analyse des comportements liés aux interventions pédagogiques des enseignants⁵⁸

Les réponses des enseignants nous ont permis d'avoir un bref aperçu de leurs opinions. La majorité des enseignants croit que la communication en classe de FLE est très importante pour faire acquérir aux apprenants les différentes compétences.

Ainsi plus de 60% de l'ensemble de l'échantillon affirment que leur relation avec leurs apprenants ne s'effectue plus entre enseignant et enseigné, mais entre deux personnes. C'est pourquoi, ils se déplacent entre les rangées pour réduire la distance et permettre des interactions plus vivantes, plus naturelles. Ils disent aussi que la communication orale n'est pas le seul moyen d'échange entre eux et leurs étudiants, d'autres facteurs interviennent. Ils évoquent la communication non-verbale (le regard, les gestes, les mimiques, toutes les attitudes corporelles). Un enseignant souligne :

Dans ma classe, j'utilise en plus de l'oral, la gestuelle, la mimique, je suis un acteur, un danseur, un imitateur pour réussir la communication des savoirs, des savoir-faire et des savoirs- être. ». Il continue « la communication non-verbale est très importante pour faire réussir ses apprenants. Quand on tisse une bonne relation avec eux, je parle ici de l'interaction, de la compréhension, l'écoute, le respect, on peut les aider à améliorer leurs résultats scolaires.

Une enseignante qui a 27 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE, nous affirme :

Durant toutes ces années, je n'ai jamais pu rester derrière mon bureau pour marquer, comme le font certains enseignants, fortement mon statut institutionnel. Il m'est arrivé de rester des fois, assise derrière mon bureau, mais je sens que les échanges sont plus difficiles, moins directs, plus conventionnels. Ma classe est mon chez –moi et, il faudrait qu'il y ait une certaine chaleur. Je m'approche toujours de mes élèves, ainsi la distance se réduit, permettant des interactions plus vivantes, plus naturelles.

Un autre enseignant reprend à son tour, le rôle de la communication non-verbale de l'enseignant dans la réussite de ses élèves : *l'intonation de la voix du professeur a une influence sur l'attitude des apprenants par rapport à son discours. Dans ma classe,*

⁵⁸ Il est à signaler que cette partie constitue un prolongement de l'analyse des imaginaires des enseignants au secondaire, lors du mémoire de magistère (Formation continue des enseignants de FLE en France et son apport au développement d'une compétence de communication interculturelle.)

j'utilise l'humour, je fais rire les élèves, ceci crée une atmosphère particulière. Mon intonation permet de capter leur attention, de leur donner envie d'écouter et de participer.

Pour certains enseignants, par contre, ils restent assis derrière leurs bureaux ou debout sur l'estrade pour marquer fortement leur statut institutionnel. Selon eux, il faudrait qu'il y ait des limites dans cette relation enseignant /enseigné pour pouvoir imposer le respect et la discipline.

Un autre enseignant nous explique :

« Je ne crois pas aux nouvelles tendances, la classe est un lieu sacré qui impose ses lois et ses règles. Il faut savoir garder des limites pour que le silence règne et évidemment pour pouvoir travailler dans de bonnes conditions ».

Nous avons remarqué, lors de nos présences aux cours de certains enseignants, que les étudiants sont anarchiques, ils manquent de discipline, coupent la parole au professeur, utilisent des mots qui touchent à la pudeur des autres. Ils empêchent, par leur bavardage, les autres qui sont attentifs à apprendre. Et l'enseignant dans tout cela ? Il ne réagit pas ! Il ne peut pas s'imposer, imposer son autorité.

Dans ce cas, en l'absence de véritable communication, d'autorité, de générosité, les résultats des élèves, seront-ils à la hauteur de nos espérances ?

Quant au rôle de la langue première dans l'enseignement-apprentissage du FLE (question 07), la majorité des enseignants du G1 croient qu'il est effectivement nécessaire de se plonger dans la langue étrangère en faisant abstraction de sa langue première.

04 enseignants pensent qu'il faut s'appuyer sur sa compétence en langue maternelle seulement lorsqu'elle leur est utile ou indispensable.

Par contre, certains enseignants voudraient croire qu'il est nécessaire de s'appuyer constamment et systématiquement sur sa compétence en langue maternelle pour développer leur compétence en langue étrangère. C'est ce qu'on a constaté durant nos présences aux cours : les étudiants parlaient tout le temps en arabe, ils n'essayaient même pas de construire une phrase courte. Ces enseignants, à leur tour, utilisaient beaucoup de mots en arabe et ne faisaient pas remarquer à leurs apprenants qu'on pouvait alterner les codes, mais de façon raisonnée.

Dans le cas de notre recherche, nous avons voulu savoir quelle était la place qui revient à la culture dans l'enseignement -apprentissage du FLE. Selon la majorité des répondants, l'enseignement de la culture étrangère en classe de FLE consiste à faire apprendre aux étudiants le minimum de connaissances culturelles. En effet, les enseignants cherchent à développer chez l'apprenant une meilleure compétence langagière, des habiletés

d'interaction orale et des stratégies de communication visant une plus grande autonomie d'apprentissage. Les données recueillies permettent d'approfondir ces résultats préliminaires et de constater que trois enseignants seulement se prononcent en faveur d'objectifs interculturels. D'après un enseignant, la dissociation entre langue et culture est susceptible de porter préjudice à la communication « *la culture et la langue sont indissociables. C'est une priorité de mettre les deux ensemble pour une meilleure compréhension* ». Deux autres enseignants se prononcent pour une approche favorisant le développement d'aptitudes et de savoir-faire interculturels :

« Je veux amener mes apprenants à se familiariser avec la culture de l'autre dans l'idée de créer un pont entre deux mondes différents. Une maîtrise langagière est importante, mais je trouve importantes toutes les autres dimensions ».

Un troisième répondant ajoute : « *Tout à fait, il y a une grande relation entre langue et culture [...] les deux concepts s'imbriquent et se complètent l'un et l'autre, si j'ose dire c'est une symbiose* ».

C'est pourquoi, 03 enseignants affirment qu'ils encouragent leurs étudiants à s'ouvrir à la culture cible et à y rester en contact par le biais de la radio, la télévision, les chansons, les journaux.

Par contre, 04 enseignants rapportent que devant toute cette invasion culturelle, ils ont peur pour leurs élèves, de ce fait, ils les encouragent peu à aller vers l'autre et vers sa culture de peur qu'ils délaissent leur culture d'origine.

En effet, pour la question 08 concernant les activités d'enseignement de la culture, certains enseignants affirment utiliser de préférence des textes littéraires, journalistiques et spécialisés, car, selon eux, c'est grâce aux textes que les apprenants peuvent intégrer des éléments culturels de la France, d'autres, par contre, préfèrent demander à leurs élèves de suivre des émissions ou des films à la TV et par la suite, discuter en classe, sous forme de débats. Il y a certains enseignants qui exploitent des textes (contes, poèmes...) en les associant souvent à des activités qui visent également l'interaction entre les apprenants et la dimension ludique : jeux, mots croisés...

Par ailleurs, 3 répondants confirment utiliser des documents authentiques (recettes de cuisine Française, publicité, bandes dessinées...) afin de, selon eux, compléter le descriptif requis par le ministère de l'enseignement supérieur, tout en s'adaptant aux besoins de leurs apprenants. Deux enseignants affirment ne pas pratiquer des activités spécifiquement centrées sur la culture. Un enseignant estime que la culture est partout et si on présente aux étudiants des textes authentiques, ces textes-là véhiculent la culture française :

«J'enseigne la langue française et, comme on le sait tous, toute langue véhicule une culture [...] donc, quand j'enseigne la langue, je suis en train d'enseigner la culture qui va avec, à travers des textes authentiques, par exemple ».

Un autre répondant confirme qu'il manifeste une préférence pour l'exploitation pédagogique de la chanson française. Il nous assure que la chanson a cette capacité de véhiculer des aspects de la mentalité française : *«la chanson française, en plus de sa capacité de permettre de travailler la prononciation, la lecture, elle reflète la société française ».*

Nous avons aussi voulu connaître les contenus que les enseignants de FLE privilégient dans l'enseignement de la culture (Question 9). En effet, 04 enseignants expliquent, en revanche, qu'il y a des sujets qu'ils n'osent pas aborder en classe ou qu'ils préfèrent éviter par exemple, la sexualité, la politique: *« certains sujets sont à éviter en classe , ce sont des sujets tabous , et puis nous sommes en face d'adolescents et notre mission est de dispenser un enseignement pour un meilleur apprentissage. Par exemple, la sexualité est à éviter en classe, on n'est pas en France ! ».* Une autre enseignante abonde dans le même sens : *«C'est vrai, il y a des sujets qu'on ne peut pas aborder en classe, par exemple la religion. Mes apprenants deviennent incontrôlables quand on évoque certains thèmes religieux, c'est parmi les sujets un peu chauds, je les évite ».*

Un enseignant nous assure que *« le but premier de l'enseignement des langues n'est pas la culture, c'est la langue, la grammaire ».*

Un autre continue *«Mais, on a un programme à respecter, c'est pourquoi, on consacre peu de temps au culturel. On est limité par le temps et par le programme ».*

Deux autres enseignants déclarent :

«Ma priorité c'est la langue. Je veux que mes étudiants apprennent à parler et à écrire en français ». Un autre a ajouté *«malgré nos efforts, les apprenants s sont toujours faibles au niveau de la grammaire, l'orthographe ...c'est pourquoi, je suis obligé de faire beaucoup d'exercices de grammaire ».*

Nous avons préféré laisser les propos de cet enseignant à la fin, vu leur pertinence. En effet, cet enseignant qui n'a jamais bénéficié d'un stage en France semble maîtriser beaucoup de notions. Il nous explique que :

«Ce qui est de toute évidence bénéfique pour l'apprenant, c'est de confronter sa culture à celle de l'autre, non pas dans une logique conflictuelle, l'enrichissement étant l'objectif majeur. Cependant le choix des supports culturels constitue un enjeu de taille dans la mesure où un

mauvais choix peut conduire à l'effet inverse : un rejet total de la culture de l'autre et une hostilité à son égard, d'où le rejet de son vecteur : la langue. Personnellement, j'évite les supports où la divergence avec notre culture est bien marquée. Je penche plutôt pour ceux qui apportent un plus par rapport à ce qui compose la culture de l'apprenant [...] je privilégie les supports scientifiques et artistiques où sont mis en valeur les connaissances universelles, les sentiments et les valeurs humanistes, quand bien même ils seraient exprimés en s'appuyant sur la culture des uns ou des autres ».

il poursuit : « je peux citer, à titre d'exemple puisque j'ai déjà enseigné au lycée, un texte d'Albert Jacquard proposé à la page 53 du manuel scolaire de 2^{ème} AS personnellement, je ne peux pas proposer un tel texte à mes étudiants de peur de les dissuader d'apprendre la langue des « athées » sachant, qu'à leur niveau, ils ne sont pas encore capables d'adopter une attitude critique par rapport à l'autre notamment dans ce genre de thème qui touche à leur foi.

A la question 10 du questionnaire écrit, la majorité des enseignants rapporte qu'ils aimeraient qu'on introduise l'audio-visuel, les chansons, le théâtre, profiter des moyens de communication (internet). Un enseignant insiste sur « *la conception de programmes post-secondaire, en tenant compte de l'algérianisées apprenants et le choix de textes qui répondent à leurs attentes* » et pour ce faire, il faut « *pratiquer la lecture des romans français et des romans algériens d'expression française* ». Un autre enseignant poursuit qu'il voudrait bien « *voir dans nos pratiques de classe des corpus et des activités qui inculquent à nos apprenants la culture de l'autre tels que la propreté, le respect d'autrui, le respect du temps. Voire toutes les qualités d'un citoyen éduqué car notre société s'est vraiment clochardisée, surtout nos jeunes* », et pour cela, il propose de « *chercher des corpus de l'extérieur du pays, par exemple dans les méthodes importées et essayer de les adapter aux apprenants* ».

II-2-2- Analyse des attitudes et des perceptions culturelles des enseignants

Ainsi, pour mettre en lumière le contenu des représentations de ces enseignants, nous avons recouru à la question 11, pour savoir si leurs représentations ont évolué depuis qu'ils ont effectué ce ou ces stages à l'étranger.

Quelques enseignants vont jusqu'à dévaloriser la culture d'origine au profit d'une culture cible perçue comme le pôle de la modernité.

En effet, en réponse à cette question, un enseignant nous affirme :

«Chez nous, on est loin de la science, de la technologie. Les gens sont violents, arrogants. La plupart des jeunes sont mal éduqués, on le constate chaque jour dans nos classes, ils sont insouciant, irrespectueux des règles, des lois. Quand je suis allé en France, j'ai pu faire la différence, les Français sont propres, modernes, cultivés. Ils ont toutes les qualités qu'on ne retrouve pas chez nous.»

Un autre continue : *« On nous impose trop de choses ici. On n'a pas le droit de vivre comme on veut. Je ne me sens pas libre ici. On fait tout en cachette. En effectuant ce stage, j'ai retrouvé ma liberté et j'ai découvert qu'on était en bas de l'échelle ».*

D'autres enseignants, par contre, valorisent leur culture d'origine et vont même jusqu'à l'idéaliser *« vous savez, j'ai effectué ce stage de perfectionnement plusieurs fois durant ma carrière et à chaque fois que je rentre chez moi, je sens une certaine fierté d'être algérien. En vivant ces rencontres, je découvre que ma culture n'a pas de semblable».*

La réalité française a permis aux participants de se positionner par rapport à leurs représentations pour parfois les modifier complètement selon l'expérience comme c'est le cas de cette enseignante :

«Mon séjour en France était vraiment désagréable. Au contraire, avant j'avais une bonne image, je disais que la France est le pays des droits de l'homme, du respect, de la dignité. En y allant, j'ai ressenti de l'amertume car on me regardait tout le temps de travers, tout simplement parce que je porte le voile, même les formateurs qui nous assuraient des ateliers étaient froids avec moi. Je ne sais pas s'ils avaient peur de la réaction d'une femme musulmane (l'image du musulman terroriste) ou bien tout simplement parce qu'ils sont vraiment racistes. C'était un stage désagréable. »

Un autre enseignant nous donne une autre version de celle-ci : *«Je me disais toujours que les français détestaient les arabes, qu'ils étaient racistes. Mais, pendant mon séjour en France, j'ai rencontré des enseignants, on a fait des ateliers ensemble, c'était enrichissant. Je suis jusqu'à présent en contact avec eux. J'avais tort ».*

Pour cet enseignant, ces séjours en France n'ont fait que renforcer des stéréotypes déjà existants *« j'entendais tout le temps dire par nos vieux que les français sont racistes,*

arrogants. Malgré cela, mon revêtait d'aller en France, de rencontrer des français et de s'enrichir avec eux. En les côtoyant, je n'ai fait que confirmer ces représentations. Durant notre séjour, on s'est mis à l'écart. On assistait aux ateliers et on rentrait dans nos chambres. Je n'ai rien appris d'eux ».

Un autre poursuit : *«les français nous ont colonisé, on les a fait sortir de notre pays. Ils ne nous aiment pas, nous pareil. Le bien qu'on a avec eux est la langue française, c'est un enrichissement mais, à part cela, nous sommes très différents d'eux. L'image que j'avais de la France avant d'y aller. Je l'ai vécue, elle s'est concrétisée ».*

Un enseignant prétend, par ailleurs, que ses représentations sont relativement conformes à la réalité qu'il découvre durant son séjour en France, mais est conscient qu'elles sont susceptibles d'évoluer au fil des expériences qu'il aura à vivre en France et des personnes qu'ils rencontreront

«le séjour que j'ai passé en France était un peu court, ce n'était pas suffisant pour mieux connaître les français et la France. Pour moi, la France est le pays de la civilisation, de l'art, de la démocratie, de la mode, j'ai toujours dit que les français sont bons, honnêtes et directs. J'espère qu'il y aurait d'autres occasions pour se rencontrer et mieux se connaître ».

Pour la question 12, certains enseignants pensent qu'il est nécessaire, voire obligatoire, de vivre l'altérité pour mieux connaître sa culture. Ainsi, un enseignant nous explique :

« Oui ! Je suis tout à fait d'accord avec ce principe, à mon sens, il faut faire une immersion dans le pays de la langue cible pour mieux connaître l'autre et devenir plus tolérant envers lui. L'image que j'ai gardée de mon stage de perfectionnement à l'étranger, de la France et des français, n'est que positive ; un stage dans lequel, chaque soirée est réservée à l'exposition d'une culture d'un pays déterminé, c'est vraiment formidable. J'ai assisté à toutes les soirées et, dans la soirée algérienne, j'ai chanté l'hymne national, j'ai préparé le couscous que les européens ont dégusté avec joie, ils ont même mangé avec leurs mains, sans cuillères et sans que je leur dise, ils avaient déjà l'idée que nos ancêtres le mangeaient avec la main. Une soirée troque dans laquelle, j'ai troqué pas mal d'objets en souvenirs du Brésil, de l'Argentine, du Japon et d'autres pays. »

Il continue :

«oui, pour celui qui aime son métier, il lui faut ce genre de stage, je signale qu'aller en France dans un cadre touristique ne veut pas dire qu'on bénéficie de la même manière que d'être dans un stage organisé, là où on est en contact avec des gens du domaine et venant de plusieurs destinations. »

Un autre enseignant souligne l'importance de vivre l'altérité pour un enseignant de langue :

« J'ai toujours hâte de bénéficier d'autres stages en France pour avoir le privilège de faire la connaissance d'autres enseignants et de s'enrichir avec eux, ça m'a beaucoup aidé dans mes pratiques de classe .oui j'ai appris à être tolérant à l'égard de l'autre, le contact m'a beaucoup aidé »,il poursuit «ce qui est bien chez eux, c'est que tout le monde accomplit ses devoirs et connaît parfaitement ses droits, il ya «trop » de respect et ils me l'on appris. »

Un enseignant confirme, par contre, que ce n'est pas une règle générale parce qu'on peut être tolérant à l'égard de l'autre sans pour autant vivre l'altérité :

«Personnellement, je suis tolérant à l'égard de la culture française quand cela ne menace pas mon identité et mon intégrité. Je pense qu'il n'ya pas un effort pour créer l'altérité des deux côtés, ça fonctionne dans un seul sens. Les français veulent que l'étranger apprenne leur langue et leur culture, mais ils ne font rien pour apprendre la langue et la culture de cet étranger.»

Un deuxième enseignant nous avance :

« Quand on est intéressé par une langue et une culture, on n'a pas besoin de visiter le pays pour l'apprendre. Les médias actuels ont raccourci les distances et nous permettent de vivre tous les jours en France sans pour autant y être. »

Un troisième répondant se trouve aussi parmi les enseignants qui estiment que la tolérance n'a pas besoin de contacts, de rencontres pour qu'elle puisse exister :

« Je peux être tolérant envers l'autre, je suis tolérant, mais tout en étant moi-même. Je n'ai pas besoin de dénigrer ma propre culture, mon identité pour aller à la conquête de l'autre. Je suis issu d'une culture qui a su s'ouvrir, et sans aucun complexe, sur toutes les cultures du

monde, qui a réellement pratiqué le concept d'interculturalité dans toute sa pureté et sa dimension humaine sans manifester de réflexe de domination sur ces cultures. Je suis issu d'une nation qui s'est formée du métissage de plusieurs cultures dans le cadre du respect de l'homme et je vis l'interculturalité : je suis à l'écoute de l'autre pour peu qu'il en fasse de même », il ajoute « les moyens ne manquent pas de nos jours d'être en contact permanent avec l'autre, et cela ne m'a point empêché de tisser des relations très souvent d'amitié, avec des français à travers l'internet. Le contact m'a permis, en effet, d'approfondir ma connaissance de l'autre ainsi que de sa culture, et cela a de toute évidence influencé mes représentations des français et m'a beaucoup aidé dans mes pratiques de classe. »

II-3- Interprétation des résultats des deux questionnaires (Discussion)

Les résultats de la présente recherche doivent, cependant, être interprétés avec prudence compte tenu de la subjectivité de la chercheuse lors de l'analyse du contenu. Il était nécessaire de procéder à "un codage multiple" pour vérifier la fiabilité du codage (Interprétation) car,

« il est dangereux de vouloir rendre rigoureux le codage : généralement, quand on essaie de le faire, on accroît le risque de circularité qui consiste à croire qu'on a validé le modèle théorique sur le matériau, alors qu'on a formaté le matériau par le codage pour qu'il ne fasse que refléter le modèle théorique. »(Ayache et Dumez, 2011)

A la lecture des réponses des étudiants, nous en concluons qu'en dehors des traits qui naturalisent les caractères nationaux, les réponses sont davantage liées à des représentations collectives circulantes qu'à des expériences individuelles. En ce sens, les stéréotypes culturels apparaissent comme moins nombreux quand nous abordons les dimensions culturelles sous l'angle des différences.

Il convient de souligner que, comme dans toute recherche de ce type, les répondants ont sûrement parfois formulé des énoncés en conformité avec les réponses supposées attendues par le chercheur. D'après Byram (1997, p. 68) : *« Puisque l'être humain cherche des significations dans tout ce qui l'entoure –depuis l'univers physique jusqu'aux actions des autres- il ne peut s'empêcher de chercher l'intention du chercheur dans son questionnement et d'y répondre. »*

Afin d'atténuer ce biais le plus possible, nous n'avons pas suggéré de réponses dans notre premier questionnaire destiné aux étudiants, afin de ne pas imposer aux répondants des représentations qui n'auraient pas été les leurs. Néanmoins, reconnaissons que ces derniers se sont peut-être projetés dans l'horizon d'attente du chercheur. Ce n'est finalement pas si préjudiciable que nous le pensions dans la mesure où les résultats donnent à voir ce que les répondants considèrent comme généralement admis ou attendu : cela constitue un autre résultat de recherche. Tout au long de l'analyse du premier questionnaire, nous avons pu voir plusieurs types de représentations, leur composition, leur axiologie, leur hétérogénéité ainsi que leur récurrence. Les représentations du pays cible et celles sur ses locuteurs ne coïncident pas nécessairement mais les catégories génériques mentionnées ainsi que la valeur fortement axiologique de certaines réponses montrent le degré d'éloignement entre la culture source, référence ethnocentrique, et la culture cible qui induit des codes et des normes jugés par les informateurs. De nombreuses représentations se constituent par assimilation des représentations circulantes. L'un des moyens de partage des représentations sur une culture cible est, par exemple, les réseaux sociaux, moyen de référence et de "mensonges" (dans la plupart des cas) qui véhicule un certain nombre de clichés et de préjugés.

Quant aux réponses des enseignants, nous constatons que pour ce qui est des pratiques de classe, les réponses des enseignants nous ont permis d'avoir un bref aperçu sur leurs opinions. Quatre enseignants affirment que la communication en classe de FLE est très importante pour faire acquérir aux apprenants les différentes compétences. Ils parlent du rôle de celle-ci dans la réussite de leurs apprenants. Ils estiment qu'il faut toujours se rapprocher de leurs élèves pour réduire la distance et permettre des interactions plus vivantes, plus naturelles. En effet, ils évoquent la communication non-verbale, ils se servent de leurs gestes, à la fois pour se faire comprendre, pour dynamiser le groupe, encadrer le message, induire la parole et peut-être pour faciliter la pensée. Les enseignants évoquent en général certains principes de la pédagogie interculturelle, surtout ceux qui reposent sur la confiance, l'hospitalité, la générosité et l'autorité.

Quant à l'utilisation de la langue première, comme nous l'avons déjà évoqué, c'est un tremplin vers l'acquisition d'une langue étrangère, mais il suffit que l'enseignant sache aider ses apprenants à développer des stratégies pour limiter le recours à la langue source et introduire une alternance raisonnée dans sa classe de FLE, et c'est l'avis de deux enseignants. Un enseignant croit qu'il est effectivement nécessaire de se plonger dans la langue étrangère, c'est comme à l'époque des méthodologies "directes", ceux qui les

utilisaient savaient pertinemment que les élèves avaient une langue maternelle (Castellotti, 2001), mais ils pensaient que pour leur faire acquérir des langues étrangères, la meilleure méthode était de suspendre ou de mettre entre parenthèses ce rapport qu'ils entretiennent avec leur langue maternelle.

Un enseignant estime, en revanche, qu'il est nécessaire de s'appuyer constamment et systématiquement sur sa compétence en langue maternelle pour développer leurs compétences en langue étrangère.

Les activités des enseignants en classe de FLE sont centrées sur la présentation de chansons, de textes littéraires, de documentaires, des activités d'expression orale (jeux de rôle, débats...). Nous remarquons qu'il y a vraiment un manque en ce qui concerne les activités de déconstruction de stéréotypes, de clichés concernant la culture cible. Les enseignants, tout en déclarant qu'ils considèrent que la langue et la culture sont indissociables, privilégient nettement les aspects linguistiques. En effet, très peu de participants se prononcent en faveur d'objectifs culturels. Ce constat rejoint celui de Lussier(2003), les enseignants semblent encore emprunter la même approche dans l'enseignement de la culture avec laquelle ils ont été formés en tant qu'apprenants de langue. Les enseignants se trouvent presque tous limités par le temps et la surcharge des contenus d'ordre grammatical. Selon eux, les examens portent principalement sur des aspects linguistiques. L'aspect linguistique prend donc le dessus par rapport à l'aspect culturel.

Nous remarquons aussi que les enseignants semblent privilégier (en cas de malentendus culturels) les mises en garde, ils ne possèdent pas des stratégies d'intervention adaptées à ces situations de conflits, ils préfèrent plutôt les stratégies d'évitement et ils confirment les résultats de Lussier et al (2003). Trois répondants ont déclaré faire face en cas de conflits et intervenir en tant qu'intermédiaire et ceux-là, comme nous l'avons déjà souligné, n'ont jamais bénéficié d'un stage à l'étranger. A cet égard, nous soulignons l'intérêt que représente le cadre conceptuel de la compétence interculturelle de Lussier (2003) en tant qu'instrument de consultation et de référence pour les méthodologues et les enseignants de langues.

A la lecture des réponses, sur l'évolution des représentations au contact de l'altérité, il s'avère que la plupart des répondants affirment que la réalité est un peu différente de leurs images préconçues. La réalité française a permis de se positionner par rapport à leurs représentations pour parfois les modifier complètement selon l'expérience.

Pour certains enseignants, les séjours en France n'ont fait que renforcer des stéréotypes déjà existants. D'autres, par contre, vont jusqu'à dévaloriser la culture d'origine au profit d'une culture cible perçue comme un pôle de la modernité, deux enseignants, en revanche, valorisent leur culture d'origine et vont même jusqu'à l'idéaliser. Par ailleurs, deux répondants prétendent que leurs représentations sont relativement conformes à la réalité qu'ils découvrent durant leurs séjours en France, mais sont conscients qu'elles sont susceptibles d'évoluer au fil des expériences qu'ils auront à vivre en France et des personnes qu'ils rencontreront.

Deux enseignants pensent que l'expérience personnelle de l'enseignant joue un rôle important, dans la mesure où elle va lui permettre de gérer une situation donnée qui peut être imprévue tout en compensant une éventuelle insuffisance de sa formation en FLE. D'où la nécessité d'armer les enseignants de FLE d'une expérience qui leur permettra d'affronter des situations variées susceptibles d'éveiller leur réflexion théorique, ainsi que leur pratique. C'est pour cette raison qu'ils estiment que prévoir, sinon rendre obligatoire, un séjour d'une certaine durée des enseignants à l'étranger, leur semble être une question prioritaire.

Deux enseignants confirment, par contre, que ce n'est pas une règle générale parce qu'on peut être tolérant à l'égard de l'autre sans pour autant vivre l'altérité. Les médias et les moyens de communication ont raccourci les distances et permettent à toutes les personnes de vivre, tous les jours, à l'étranger sans pour autant y être. Ils affirment qu'ils sont en contact régulier avec la culture de l'autre.

Les représentations culturelles peuvent être largement partagées mais sont véhiculées, produites ou maintenues par un énonciateur qui porte lui-même l'identité collective de sa communauté source. Une grande partie des contenus culturels et des représentations de l'altérité sera toujours conditionnée par le contexte d'enseignement-apprentissage. Les rapports entre pays source et pays cible, le degré de proximité ou d'éloignement culturel, le statut de la langue cible dans le pays source, la volonté politique au niveau national sont autant des paramètres à prendre en considération dans toute modélisation des savoirs culturels. Cependant, une partie de ces connaissances peut être définie et faire l'objet d'un traitement systématique quel que soit le contexte didactique. Ainsi, dans cette réflexion sur la transmission des savoirs, se pose le problème de la transposition didactique.⁵⁹

⁵⁹Nous l'exposerons en détails dans le chapitre VIII : Transpositions didactiques.

Conclusion

A partir des caractéristiques attribuées à la France, aux français et à leur langue, il serait possible de faire une description antonymique à grands traits de l'Algérie. Ce qui est "exotique" pour un algérien est plutôt ce dont il manque dans son pays ; de même, un français aura tendance à voir cet exotisme dans ce qu'il ne trouve pas chez lui. Ce mécanisme met à jour non seulement l'existence de stéréotypes, mais aussi le fait que, comme outils privilégiés de l'approche interculturelle, ils doivent être considérés dans leur contexte. Ils sont évocateurs des points de connexion entre l'autre et le soi et doivent aussi être conçus non pas dans leur immutabilité, mais dans leurs variabilités.

La mise en perspective de ces regards sur ce qui est étranger permet d'entraîner une démarche d'objectivation qui amènera l'étudiant ou l'enseignant à prendre conscience de ce qui est évident pour eux, ne relève pas d'un fait de nature ainsi qu'en témoignent les éléments "beau pays, agréable, les algériens le savent, tout le monde le pense".

La prise de conscience que cette "évidence partagée" dont parle Zarate (1986, p. 24), n'est en fait pertinente que dans le contexte d'une communauté donnée et peut se révéler inverse dans une autre, devrait conduire à une certaine mise à distance aussi bien des auto-stéréotypes que des hétéro stéréotypes. Les étudiants et même les enseignants sont ainsi à même de se rendre compte que "leur désert", qui renvoie majoritairement une image négative de pays où il ne fait pas bon vivre et dont le seul aspect à peu près positif est d'attirer les touristes et donc les devises étrangères, peut être considéré pleinement sous l'angle positif de sa beauté. Ils sont, ainsi, appelés à effectuer un réajustement sur un mode culturel plus égalitaire de la vision qu'ils avaient auparavant de leur propre pays : le regard subjectif que l'étranger pose sur ce patrimoine national qu'ils jugent compromettant peut leur permettre de le réexaminer d'un œil nouveau et d'en découvrir l'esthétique, l'originalité masquée sous le voile de l'habitude et de l'évidence.

Chapitre VI

Transpositions didactiques

Introduction

La didactique du FLE essaye depuis des années de s'enquérir la façon d'intégrer les dimensions culturelles dans l'enseignement de la langue cible. Notre travail de recherche propose une concentration principale, à la fois, sur l'objet d'enseignement le savoir procédural (la réalisation concrète d'une action, les procédures à suivre.). L'objet à enseigner devient un objet d'enseignement (nous nous référons ici à Chevallard (1991)), il doit apparaître comme un objet à deux faces, à la fois nouveau pour être objet d'enseignement et enjeu d'apprentissage, et en même temps ancien, pour pouvoir être relié à ce qui est déjà là, déjà connu d'une certaine manière.

Dans cette dernière partie, nous traiterons de la transposition didactique des savoirs. Néanmoins, la tâche de la didactique est complexe, c'est une «élaboration de savoirs qui sont transposés de savoirs savants en savoirs enseignés ; appropriation de ces savoirs ; intervention didactique proprement dite. » (Martinez, 2011a, p.118).

Le concept de transposition didactique porte au départ sur les transformations indispensables que subissent les savoirs savants quand ils deviennent des savoirs scolaires pour qu'ils soient enseignables, en fonction des contextes et des publics auxquels ils sont enseignés. Il a ensuite été étendu à la transposition des savoirs professionnels (Blanchet, 2011), plus largement à tous les savoirs experts, et enfin à l'ensemble des pratiques sociales (elles-mêmes éventuellement décrites et analysées via des savoirs savants). Cela inclut dès lors les savoir-faire et les savoir-être.

Nous pensons que toute connaissance culturelle est forcément provisoire et par conséquent partielle. Porcher condamnait « toute forme d'applicationnisme stérile, dogmatique et contre-productif car niant la diversité situationnelle inhérente à tout enseignement-apprentissage. » (1997, p. 24). Les savoir-faire sont de deux types : d'une part, « relationnels (prévention des conflits) et d'autre part, interprétatifs (par exemple, identification des stéréotypes). » (Louis, 2009, p. 120). En nous basant sur cette distinction, nous considérons que le travail sur les représentations s'insère dans les savoir-faire. L'apprenant doit être capable de distinguer ce qui relève des stéréotypes de ce qui relève d'une réalité évidente et incontestable. L'importance de la formation des enseignants dans ce domaine est capitale. Si eux-mêmes ne savent pas décrypter, relativiser les enseignements du matériel pédagogique ni sélectionner les documents adéquats, les représentations se perpétueront et se cristalliseront avec le temps.

L'institution peut agir sur les aptitudes sociales des apprenants, en transmettant les savoirs socioculturels et sociolinguistiques nécessaires à une interaction sociale réussie en langue cible. En effet, ce n'est qu'à partir des savoirs généraux que se construisent des savoir-faire interculturels. « On n'apprend plus les langues pour le plaisir ou par nécessité académique mais pour s'en servir [...] C'est toujours en termes de capacité que les usagers raisonnent » (Porcher, 2004 : 34). Les savoir-faire sont donc des savoirs devenus opératoires.

Dans le cadre artificiel de la classe de langues, il paraît difficile pour l'apprenant de passer du statut de récepteur de connaissances (savoirs) à celui de technicien (savoir-faire et savoir-être). Pourtant, certaines activités favorisent cette transition, comme les universaux-singuliers. Nous pensons qu'il est essentiel que l'apprenant se projette régulièrement dans l'univers référentiel de son futur interlocuteur et s'approprie des schémas d'interaction en langue cible, s'il n'a pas la possibilité d'avoir un contact réel avec celui-ci en classe. Il faut alors que l'enseignant entraîne l'apprenant à l'appropriation d' « usages contextualisés et diversifiés » (Castellotti et Moore, 2002, p. 09), en multipliant les mises en situation. Ce premier travail permet d'envisager que l'apprenant devienne, par la suite, un médiateur de sa propre culture.

I- Elaboration de l'outil de travail N°03 (pratiques de classe)

I-1- Présentation de l'échantillon

En effet, Pour les pratiques de classe, nous sommes arrivées à construire un échantillon d'étudiants (groupe-classe) de la troisième année licence, à l'université de Msila. Cet échantillon sera porté sur 35étudiants, répartis de la manière suivante : 25 étudiantes et 10 étudiants.

Concernant leurs statuts sociaux : 4 étudiantes sont des mères de famille et trois étudiants sont des pères de famille et les autres sont célibataires. Pour Leurs statuts professionnels : six enseignantes (deux au lycée, trois au primaire et une au collège), deux enseignants de FLE au collège et au primaire, un étudiant est un doctorant en sciences physiques (le français est ici sa deuxième formation), 1 étudiant travaille dans une société, un infirmier et les autres sont, encore, des étudiants.

Dans les cours auxquels nous allons assister, l'observation des pratiques de classe portera principalement sur la phase au cours de laquelle l'enseignant est en présence des apprenants. Toutefois, les éléments observés au sein de la pratique varieront en fonction des objectifs de recherche et du cadre conceptuel. L'observation se déclinera sous une forme mixte, à triples axes :

La participation observante qui consiste en une observation menée par la chercheuse, elle-même, en tant qu'enseignante, au sein de sa propre pratique d'enseignement. Le deuxième axe consiste en une observation participante où la chercheuse s'insère et participe à la vie de la classe, tout en observant et en prenant des notes de ce qui s'y passe, à l'aide d'une grille préétablie, pour ensuite les quantifier. Enfin, une observation électronique qui consiste à filmer, ces pratiques, par une personne tierce. L'observation électronique permet d'appréhender les pratiques de classe, dans leur globalité. Ainsi, les observations filmées, ou enregistrées, peuvent faire l'objet d'une analyse minutieuse (Marcel et al., 2002). Dans ce type d'observation peut être accompagné d'un entretien «d'auto-confrontation» au cours duquel la chercheuse visionne l'enregistrement et commente les comportements (Goigoux, 2002).

L'avantage majeur de l'observation est qu'elle donne la possibilité d'accéder à ce qui se passe réellement en classe (Charron, 2004) et d'en faire une description riche. De plus, elle permet à la chercheuse de prendre connaissance de certains éléments des pratiques de classe qui n'auraient pas pu être mises à jour autrement. Comparativement à l'observation en direct, l'observation filmée fournit l'avantage de pouvoir être visionnée à plusieurs reprises de façon à pouvoir en affiner sa description. De plus, l'observation électronique permet de prendre en compte le contexte dans lequel les comportements se manifestent (Fortin, 2006). L'observation électronique comporte aussi des limites. En effet, il peut y avoir "un effet d'intrusion" (Beaugrand, 1988), c'est-à-dire que la présence de la caméra peut amener l'enseignant et les apprenants à modifier leurs comportements. Pour cette raison, nous préférons au terme "pratique effective" celui de "pratique constatée" (Bru, 2002a) qui différencie la pratique habituelle de l'enseignant de celle observée par le chercheur.

II- Un projet interdisciplinaire au département de français

La visée interculturelle du cours de FLE se présente comme un des grands défis de la didactique des langues. Sa nécessité est déjà soulignée à plusieurs reprises par des théoriciens qui se sont occupés (Zarate, 1986 ; Abdallah Pretceille, 1996 ; Beacco 2000...)

Je me suis inspirée de la thèse de Théodora Nikou qui avance que :

« parmi les moyens que l'enseignant peut utiliser pour préparer plus efficacement les apprenants à coexister harmonieusement avec l'Autre est le projet interdisciplinaire. Dans le cadre de cette intervention, nous focaliserons notre attention sur les convergences des objectifs

posés par l'interculturel et l'interdisciplinarité, tout en examinant les profils de l'apprenant : Comment l'interdisciplinarité peut-elle contribuer au développement de la conscience interculturelle ? »
(Nikou, 2002, p. 391)

L'idée de départ est que le projet interdisciplinaire, tout en étant un autre mode de travail, laisse entrevoir de nouvelles possibilités aux étudiants et les forme à s'impliquer activement afin de rechercher des solutions pour tout type de problème, que ce soit socialement ou mondialement. Ce type de projet les incite à expliquer des phénomènes, à suggérer des solutions, faire émerger de nouvelles questions dans des directions qui n'auraient pas été possibles par le biais d'une seule discipline.

En effet, l'interdisciplinarité permet de nouer des liens entre les disciplines mais aussi de les relier à leurs usages possibles dans la vie quotidienne ; et par là, elle participe à la construction d'un "socle culturel" commun. En plus, ces liens interdisciplinaires sont favorables à la construction de compétences transversales, visant à développer l'autonomie et la responsabilité.

II-1- Ses limites

Néanmoins, l'interdisciplinarité ne peut garantir la solution de tous les problèmes. Rappelons qu'elle n'a de sens que si les disciplines sont vécues comme une aide à la réalisation d'un projet et qu'elle doit déboucher sur des productions.

L'objectif premier de cette pratique de classe est de concrétiser les enseignements. Les sujets doivent donc répondre à cet objectif en étant significatifs pour les apprenants, tout en étant exploitables didactiquement par l'enseignant.

Il est à noter qu'il faut faire attention à ne pas laisser les apprenants. Il s'agit de prévoir des projets sur une durée suffisamment longue pour traiter correctement des sujets abordés. Ceci dit, il ne faut pas trop trainer dans le temps au risque de faire un travail répétitif où les étudiants seront lassés.

II-2- Relation entre l'interdisciplinarité et l'interculturel

Tout projet interdisciplinaire peut procurer les avantages suivants à l'interculturel, à savoir :

« - réaliser ses desseins posés par le savoir apprendre, le savoir être, le savoir comprendre et le savoir s'engager de la communication interculturelle.

- *les activités seront plus attrayantes et plus motivantes, plus de place à l'ennui et le désintérêt des apprenants.*
- *En phase d'évaluation, l'apprenant se sentira plus autonome, il assume son apprentissage.*
- *le caractère transdisciplinaire et l'ouverture sur les autres disciplines climat créé par le décloisonnement des disciplines, transforme la classe en un lieu l'école moins opprimant, plus souple et plus attirant. Les bilans réalisés dans nos classes après la fin de tels projets montrent clairement la satisfaction et l'enthousiasme des apprenants qui y participent.*
- *Une telle pratique de classe rend les enseignants plus ouverts aux innovations : la collaboration avec les autres collègues des autres matières, la pédagogie différenciée, la collaboration avec d'autres collègues. L'échange et le partage sont enrichissants, productifs et profitables.»(Nikou, 2002,P.392)*

II-3- Norme de référence pour l'écrit scolaire

Il convient donc de revenir un peu plus précisément sur la question de la norme de référence pour l'écrit scolaire. La question reste très complexe, et il ne s'agit pas ici de définir exhaustivement la question du «savoir écrire». Cependant, quelques remarques permettent de montrer quelles sont les attentes institutionnelles dans ce domaine.

Les exigences sont mises en avant par Vignier, ce qui est particulièrement significatif, puisqu'en tant qu'Inspecteur de l'Éducation, il est aussi une figure parfaitement représentative de l'institution.

Qu'est-ce qu'écrire correctement selon lui ?

«Un écrit standard correct, d'un point de vue scolaire, doit répondre à un certain nombre de conditions formelles qui, tout en ayant initialement un statut grammatical, jouent dans la production du texte écrit un rôle fonctionnel important, en ce sens qu'elles contribuent à la lisibilité du texte.»(Vignier, 2001, p.85).

Il propose ensuite des critères formels et discursifs : d'une part, respect de l'orthographe d'usage, de l'ordre des mots à l'intérieur des groupes fonctionnels, des accords à l'intérieur des groupes, distribution correcte des groupes dans la

phrase selon les besoins, construction de phrases complexes et bon usage de la subordination; d'autre part, respect des suites référentielles, introduction d'informations nouvelles, utilisation d'un vocabulaire précis, respect de l'homogénéité des registres. Il s'agit donc de produire un texte cohérent, dans un français d'usage et stylistiquement neutre.

Ce dernier point est intéressant, puisqu'il peut sembler assez contradictoire avec les pratiques et les représentations à l'œuvre à l'école : les pratiques d'écriture en classe sont liées à la lecture de textes littéraires, d'auteurs qui justement manifestent sans cesse leur originalité créatrice par un écart à la langue courante et standard. Comme le montre bien Reuter (1996), le littéraire est un lieu de référence pour l'enseignement de l'écriture à l'école. Il met en valeur trois effets de ce phénomène : tout d'abord, l'écriture est perçue comme un don qu'ont certains êtres exceptionnels, ensuite les pratiques d'écriture sont réduites à celles de la littérature enseignée (textes narratifs, fictionnels, poétiques, scolairement acceptables – pas de sexe, pas de politique, pas trop de morale – et enfin, l'écriture est présentée « *en dehors de toute contrainte énonciative réelle* » : *l'auteur s'exprime simplement pour la postérité. Selon Reuter, les autres pratiques d'écriture sont «le lieu du refoulé.* » (Reuter, 1996, p. 21). C'est ainsi que peuvent se créer de représentations négatives de l'écriture chez les apprenants. On perçoit bien à travers ces deux discours, les tiraillements qu'il peut y avoir entre la volonté de rendre l'écrit scolaire neutre et fonctionnel et les pratiques qui le rattachent à des modèles imposants et inhibants. De fait, le discours de Reuter ne rend pas compte de la diversification des pratiques à l'œuvre depuis quelques années.

III- Projet interdisciplinaire (écriture collaborative de magazines) comme stratégie d'apprentissage interculturel

Ayant comme pivot la réflexion sur les langues en présence, nous cherchons à reconstruire, pour les apprenants, les cohérences qui manquent à leurs apprentissages, en établissant les liens entre l'enseignement de la langue scolaire, des langues parlées en famille et les langues étrangères apprises à l'école. Les activités didactiques cherchent, à travers des tâches précises, à faciliter chez les apprenants, la compréhension et l'appréciation de la diversité des langues et des cultures qui fait appel à différentes formes

de créativité , tout en favorisant les apprentissages linguistiques, par l'explication du langage, en général, de sa nature et de ses fonctions. Les recherches sur l'éducation plurilingue montrent que travailler des concepts (l'écrit universitaire dans notre cas) en deux (ou plus) langues permet d'enrichir l'intention et l'extension de ce concept, mais il importe qu'une de ces langues soit familière à l'apprenant pour que cet effet bénéfique puisse opérer, car écrire est manifestement une activité complexe. Ecrire ou rédiger, actes de communication qui impliquent des acteurs ou des apprenants .Travail linguistique qui mobilise l'une des deux faces de la communication : ordre scriptural (par opposition à l'oral) d'où l'appellation de scripteur pour qualifier celui qui , avec des mots et des phrases ,élabore un texte écrit. Les signes que le scripteur enchaîne dans la continuité du texte qu'il produit, élaborent des actes singuliers de langage. Outil pour communiquer une idée, une émotion, une intention...

Lorsque l'apprenant affronte l'univers scolaire, le problème fondamental réside dans l'écart linguistique et culturel entre la langue de l'école et celle de la maison. La scolarisation représente, donc, véritablement, dans certains cas, un fait d'acculturation⁶⁰ : l'enfant doit s'accoutumer aux règles qui régissent un univers scolaire qui lui est étranger (espace clos, mouvements limités, obligation de prises de parole réglementées et généralement initiées par l'enseignant). Il est donc essentiel que l'enseignant fasse preuve de tolérance envers les variantes et les déviances, et d'abandonner le respect sourcilleux de la norme. Plus tard, à des stades plus avancés de la scolarisation, cette prise en compte du parler propre de l'enfant présente d'autres avantages.

D'après Dabène (1998), les écrits scolaires ont plusieurs caractéristiques qui les distinguent des écrits sociaux : tout d'abord ils sont produits dans une situation d'enseignement-apprentissage (que l'écriture elle-même soit l'objet d'enseignement comme en cours de français ou bien que l'écrit ne soit qu'un vecteur pour d'autres apprentissages). D'autre part, les écrits scolaires sont l'objet d'une évaluation explicite et formelle et c'est bien là leur finalité principale. Elle émane d'un évaluateur institutionnel et débouche sur une notation (les écrits sociaux sont aussi évalués, mais de façon informelle et implicite.) Enfin l'évaluation se fait par rapport à des normes de références explicites, la plupart du temps, de nature linguistique, littéraire et esthétique alors que pour les écrits sociaux, les normes de références sont beaucoup plus complexes et hétérogènes.

⁶⁰-Issu du vocabulaire des anthropologues nord-américains de la fin du XIXe siècle, le terme peut-être compris dans deux sens différents. Il peut d'abord désigner les mécanismes d'apprentissage et de socialisation par lesquels un individu intègre les éléments de la culture à laquelle il appartient. Il désigne également les processus et changements entraînés par les contacts et interactions réciproques entre groupes ethniques différents : assimilation, affrontement, création de nouvelles identités... (Gilles Ferréol. Dictionnaire de sociologie, p.01)

III-1- Point de départ

Faisant partie d'un groupe d'enseignants de FLE, dans un séjour de formation en France, j'ai eu l'occasion de me former en pédagogie de projet d'écriture collaborative. De retour en Algérie, j'ai voulu élaborer mes premiers projets, et cela en accompagnant des élèves au lycée, par la suite, pour accompagner des étudiants dans deux départements différents, de Français. Pour réaliser ces projets, nous avons organisé des séances didactiques, durant lesquelles, nous avons travaillé sur des objectifs précis avec, comme support, des documents authentiques que nous procurions sur place. Il m'a semblé intéressant de mettre mon année de formation à profit pour creuser la question : la pédagogie des projets d'écriture collaborative et interactive (au profit d'un plurilinguisme), est-elle réellement un moyen de relier les savoirs, de leur donner un usage opérationnel et de rendre les apprenants actifs, motivés et créatifs ?

J'ai donc essayé, lors de mes pratiques de classe, de mettre en place plusieurs projets d'écriture collaborative, parmi lesquels : Un projet interdisciplinaire, en concevant, collectivement, des magazines. L'objectif principal était de mettre l'interdisciplinarité au service de l'interculturel.

J'ai longuement réfléchi sur la question de savoir à quelles matières j'allais pouvoir lier plusieurs disciplines. Il m'est donc venu à l'idée de concevoir un projet liant principalement la littérature, l'histoire, le journalisme, l'informatique, la linguistique, la psychologie, la didactique, la sémiologie...**et surtout une situation de contacts incontournables de deux ou trois langues, là où on pourrait promouvoir un bilinguisme dans l'enseignement supérieur, celui d'une didactique intégrée langue maternelle ou première et langue étrangère.** La démarche est liée à la pédagogie du thème :- Le travail autour d'un thème est une pratique qui consiste à décliner toute une série d'activités à partir d'un événement ou tout autre sujet. Il s'agit de mettre en place des activités destinées à travailler des compétences nécessaires à la réalisation du projet, qui se finalise par une production écrite collective. Ce projet interdisciplinaire m'a permis d'avoir un regard critique sur la manière de traiter l'interdisciplinarité concrètement en classe de FLE. J'ai eu beaucoup de plaisir à le mener puisque j'ai été surprise par la culture et le travail de recherche, proprement dit, des étudiants. Je me suis rendue compte que la satisfaction de réaliser un produit fini était d'une grande importance. Le fait de le présenter à leurs camarades, à d'autres enseignants est également très important. Je me suis rendue

compte, aussi, que l'interdisciplinarité, qui est au service de l'interculturel, ne se réduisait pas au simple fait de lier deux disciplines.

L'avantage : La réalisation d'un véritable projet s'impose pour pouvoir prendre en compte tous les facteurs (le désir par la motivation d'un produit fini, la fonction de communication, **la possibilité de se sentir sécurisé, en recourant à la langue maternelle ou source...**) qui permettront aux apprenants de rendre plus concrets leurs apprentissages.

III-2- Mise en œuvre du projet

III-2-1- Première séance

Cette séance a eu lieu la deuxième semaine du mois de Décembre 2014 (juste avant les vacances d'hiver). Après l'achèvement de la partie théorique du module « didactique du FLE et interdisciplinarité », il était nécessaire de passer à la pratique, il s'agissait de la mise en œuvre d'un projet interdisciplinaire.

III-2-1-1- Présentation du projet

- Entamer une démarche de projet, en motivant les étudiants sur la possibilité de constituer des groupes, de choisir les membres avec qui travailler et surtout de choisir le thème qui les intéresse, qui les motive
- Réfléchir aux modalités du projet, à l'organisation : les étudiants étaient répartis en groupes de 5 à 6, ils disposaient de 3 semaines (les deux semaines des vacances + 1 semaine après les vacances) pour concevoir leurs magazines.

III-2-1-2- Les différentes phases du projet

- Parvenir à s'accorder sur le thème du projet

L'équipe doit parvenir à un accord à ce niveau général avant d'essayer, de rendre la ou les tâches exécutables et par conséquent, productives, en les associant à la situation de départ de cette recherche. Les termes de références déterminent le cadre et les objectifs de l'étude. Ceux-ci concernent le plus souvent des problèmes de développement. Ils doivent donc être explorés plus avant par le groupe et convertis en problèmes de recherche auxquels chaque discipline peut contribuer.

- Décider du leadership

Répartir les tâches entre les différents membres du groupe n'est pas une tâche aisée. Elle peut constituer un risque de dérive, et c'est pourquoi la présence d'un leadership est nécessaire au sein de ce groupe, sur le plan intellectuel et en matière de gestion des ressources humaines pour tenir le cap, il doit détenir les qualités suivantes :

- La faculté à comprendre les autres, à respecter leurs propres perspectives, et à apprendre d’eux.
- La faculté à résumer, à reconstituer les participations des différents membres et à émettre des suggestions faciles d’accès à tous.
- La faculté à faciliter le travail au quotidien des membres de l’équipe, tout en gardant une vue d’ensemble et une aptitude à anticiper.

- Partager les tâches

Partager les tâches entre disciplines constitue le plus grand défi du travail interdisciplinaire. Il faut, pour cela :

- Avoir un accord formel de chacun sur la répartition des tâches et fixer les dates-butoirs indispensables à une gestion efficace du groupe.
- Conserver pour tous les participants une marge d’interprétation de cet accord afin de préserver la flexibilité créative nécessaire face à des conditions et à des opportunités changeantes.
- Le succès de l’association des ces deux impératifs dépendra, en grande partie, de la formulation préalable par le groupe des thèmes du projet et des contributions disciplinaires.
- Réunir les documents.
- Rédaction : écrire individuellement (chaque membre de groupe rédige sa partie).
- Révision : se relire (individuellement, ensuite collectivement), modifier la production et la finaliser.
- Réunir toutes les productions des différents membres (individuelles) les relire ensemble, les modifier (si nécessaire) et les finaliser.
- Taper la production finale (le magazine) sur ordinateur.
- Exposer sa production (oralement et visuellement).

III-2-1-3- Objectifs et compétences

Une liste non exhaustive des compétences travaillées, des objectifs correspondants, peut être donnée :

| Objectifs transversaux | Compétences |
|---|--|
| <p>Susciter l'intérêt et la motivation</p> <p>Se réparer le temps et l'espace</p> <p>Travailler ensemble</p> | <p>S'engager dans un projet</p> <p>Mettre en place une chronologie d'évènements et de lieux et planifier les différentes étapes</p> <p>Accepter les remarques d'autrui sur son travail</p> |
| Objectifs spécifiques | Compétences |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ecrire un texte d'un genre spécifique - Améliorer sa production écrite (individuellement) - Réunir toutes les productions individuelles - Rédiger le magazine sur ordinateur | <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les traits caractéristiques d'un genre littéraire et écrire un texte correspondant à ce genre - Etre capable de modifier son texte pour l'améliorer, et le finaliser - Etre capable d'organier toutes les productions des différents membres, les modifier. - Etre capable de finaliser le projet collectif (le magazine) - Etre capable d'oraliser ce produit fini devant la classe pour en partager collectivement le plaisir. |

Donc, les modalités de ce travail centré sur un projet sont les suivantes :

- L'enseignante accompagne les étudiants et essaye de les aider à définir le sujet du projet pour chaque groupe : un projet qui va s'étaler sur 3 semaines.
- Les étudiants travaillent par groupe de 5 ou 6 à ce projet qu'ils déterminent eux-mêmes, ce dernier entre dans une problématique liée aux sujets choisis par les étudiants.
- Le projet doit contenir un volet expérimental
- Chaque groupe doit tenir un journal de bord où sont consignées les étapes importantes de la démarche. La tenue et le contenu de ce dernier sont contrôlés

régulièrement par l'enseignante du module didactique du FLE et interdisciplinarité et permet une évaluation formative.

- **Le recours à la langue-culture source est imposé (pour vérifier si le recours à la langue maternelle est vraiment une pratique interculturelle par excellence (selon Jean-Louis coordonner (1995)).**

Au terme des 3 semaines, chaque groupe effectue une présentation orale de son travail.

Chaque groupe doit également rendre un rapport écrit :

- Les étapes de la réalisation de ce projet.
- Les conditions de la réussite de ce projet.
- Les problèmes rencontrés, les limites, ce qu'ils ont appris à travers ce projet.
- Une note globale est attribuée à chaque groupe (évaluation sommative) par l'enseignante. Elle prend en compte ce produit final (la conception du magazine) et le contenu du journal de bord, la présentation orale du projet et le rapport écrit.

III-2-2- Deuxième séance

La deuxième séance a eu lieu le lundi 12 Janvier 2015. Les étudiants ont remis leurs rapports écrits ainsi que leurs produits finaux (les magazines, disponibles en annexe 02).

Cette séance était assurée pour l'organisation des dates des exposés de chaque groupe (sous forme d'un tirage au sort).

III-2-3- Troisième séance : (phase de présentation des projets).

Les exposés ont débuté le lundi 19 Janvier 2015.

- G01 (6 filles) : représentante du groupe une étudiante, titre du magazine⁶¹ « MARIKARS », la santé féminine.
- G02 (6 filles) : représentante du groupe une enseignante de FLE au lycée, titre du magazine « l'islamophobie ».
- G03 (4 filles, 2garçons) : représentant du groupe un enseignant de FLE au collège, titre du magazine « Constantine, capitale de la culture arabe 2015 ».
- G04 (2 filles, 4 garçons) : représentant du groupe un enseignant du FLE au primaire, titre du magazine « la peinture : histoire, art et civilisation ».
- G05 (3filles, 3 garçons) : représentante du groupe une enseignante au collège, titre du magazine « l'islam ».

⁶¹Les magazines sont en annexe 2.

- G06 (2 garçons, 3 filles) : représentant du groupe un étudiant, titre du magazine « le septième art ».

III-3- Analyse et interprétation des résultats

La démarche de projet a été accomplie dans le sens où il y a bien eu un produit fini appartenant à l'ensemble des différents groupes. Ce produit a été exposé collectivement.

De façon générale, l'évaluation du projet est positive en ce qui concerne ces critères. Les étudiants se sont montrés coopératifs pour travailler en groupes et avoir une attitude active. Le critère supplémentaire de « vivre ensemble » que je n'ai pas mentionné dans mes objectifs semblait être finalement le plus important puisque le contexte de la classe était plutôt convergent vers une mauvaise entente des étudiants entre eux, et cela tout au début. Ils ont donc dû s'entendre pour s'organiser.

Les étudiants ont, chacun à son tour, exposé la partie du magazine qui les concernait et là où ils se sont investis. Nous pouvons donc considérer ceci comme la validation, en partie, du critère de motivation.

III-3-1- Analyse et interprétation des rapports écrits

En lisant les rapports écrits que chaque groupe a remis, il ressort que :

A l'unanimité, le bilan est considéré comme très positif, par les différents membres des groupes, qui insistent sur le fait que certains étudiants voient, enfin, le sens de ce qu'ils étudient, alors qu'en classe, ils sont souvent consommateurs peu critiques.

La majorité des étudiants pense que le français est une langue d'ouverture, il permet à la communauté nationale de s'ouvrir sur le monde, de s'insérer dans la grande famille de la francophonie et de pouvoir s'y exprimer, en manifestant leur particularité identitaire. C'est pourquoi le français est aussi un moyen d'expression culturelle, un mode d'expression de leur contribution à la civilisation de l'universel, un mode de communication littéraire et poétique.

Un autre point que nous avons pu dégager des rapports écrits par les étudiants est que l'équipe interdisciplinaire avait pour vocation de résoudre les problèmes. La faculté à pouvoir le réaliser repose, en grande partie, de l'apprentissage du travail collaboratif, de la part de ses membres. Cet apprentissage est axé, en majorité, sur la capacité de l'équipe à profiter de la richesse de ses membres en termes d'expérimentation, d'évaluation et de capitalisation pour de meilleurs résultats.

La richesse des avis forme la particularité des équipes interdisciplinaires. Elle est issue de leurs origines sociales et culturelles. Un groupe interdisciplinaire considère les problèmes

sous des angles différents dans le but d'arriver à de meilleures solutions. Sans quoi, elle peut s'enfermer dans une pensée de groupe, c'est-à-dire, une même façon de voir les choses, d'avoir les mêmes avis et de prendre des décisions unanimes qui peuvent en fait se résumer à des décisions conventionnelles. Si l'équipe souhaite rester innovante, chacun de ses membres se doit d'accepter ce défi à sa façon de penser. Cela nécessite un esprit ouvert et une façon positive de réagir aux conflits.

Un point très important évoqué dans les rapports écrits est que les étudiants ont appris à reconnaître l'interdépendance dans l'équipe. Une condition élémentaire du succès est que chaque membre du groupe admette que sa réussite personnelle est en lien direct avec celle de ses co-équipiers.

Cette corrélation est en relation avec les points suivants :

- Les rôles : les membres du groupe travaillent, effectivement, ensemble pour réaliser leurs tâches.
- Les moyens financiers ou matériels, le temps, les sources d'informations sont partagées par tous.
- Les objectifs : ils sont fixés par les membres de l'équipe, et seront évalués, suivant leur réalisation.
- En encourageant ses co-équipiers, chacun des membres de l'équipe améliore ses propres performances et donc, la performance de l'équipe. Le soutien mutuel peut se manifester dans :
 - Une entraide, en cas de besoin.
 - Une critique constructive des idées.
 - Un rappel permanent des objectifs fixés et à atteindre.

La réussite d'un projet interdisciplinaire se focalise sur les principes suivants :

- La recherche de solutions pour un problème posé.
- La complémentarité des différentes disciplines.
- Mise en œuvre de l'approche actionnelle :
« On se propose de former "un acteur social", Ce qui impliquera nécessairement si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage, en lui proposant des occasions de co-actions dans le sens d'actions communes à finalité collective ». (Puren, 2002, p.55)

III-3- Evaluation des produits finaux et des exposés

Pour évaluer cette partie (produit final et exposé de chaque groupe), nous nous sommes basée sur les points suivants pour effectuer une analyse qualitative :

- Thème du projet.
- Disciplines s'inscrivant dans le projet.
- Objectifs spécifiques du projet.
- Composantes de la dimension interculturelle.
- Approche intégrée langue maternelle et langue étrangère.

Pour le **G01**, les étudiants ont choisi de travailler sur la femme algérienne. Cette proposition s'est focalisée sur l'histoire de la santé féminine et l'histoire du féminisme en Algérie, en analysant particulièrement le rôle de la religion dans la vie de cette dernière. En effet, parmi les six études de cas exposées, celle-là a retenu notre attention par la richesse et la pertinence de ses informations⁶². Dans ce magazine, les étudiantes (6 filles) voulaient sensibiliser aux difficultés, aux problèmes sociaux que les femmes algériennes rencontrent, surtout dans les petites villes. Elles ont voulu, aussi, examiner le problème dans une optique interculturelle, en comparant le statut de la femme dans la culture algérienne avec celui de la culture occidentale, mais tout en réfléchissant, analysant les raisons sous-jacentes dans les pratiques de l'autre culture et en les mettant en parallèle avec celle de notre propre culture, pour cela elles ont pu interviewer une sportive handicapée de M'sila : Boudilmi F/Z, une grande passionnée de sport et des défis sportifs, les étudiants ont essayé de modifier l'image que les autres ont de la femme algérienne.

Cette représentation de cette dernière n'est qu'une vue partielle et par conséquent partielle. Boudilmi, et même si elle est sur un fauteuil roulant, a su faire face et prouver aux autres ici et ailleurs (avec ses 17 médailles d'or au niveau international et plus de 400 médailles au niveau national), que la femme algérienne est orgueilleuse, courageuse, fière d'elle-même et de son appartenance et en même temps ouverte sur les autres cultures.

Pour le **G02** (encore une fois, toutes des filles), les étudiantes ont choisi de travailler sur l'islamophobie, un thème d'actualité. Cette proposition nous semble particulièrement digne d'intérêt parce que les apprenantes ont évoqué tous les dessous de ce phénomène et même au cours de l'exposé, cela a suscité une vraie interaction entre tous les étudiants, un débat fructueux. Elles ont tenté de donner toutes les informations nécessaires sur notre religion, l'islam, et qui aideront les autres à mieux la comprendre (savoir faire/apprendre).

⁶²CF. une séquence filmée de l'exposé de ce groupe, en annexe.

Une question centrale a fait l'objet de ce projet : pourquoi l'Islam fait peur, surtout en France? Pourquoi ce phénomène de stigmatisation à l'encontre de l'Islam et des musulmans?

Elles voulaient comprendre, en partie, le sens implicite derrière certaines images et expressions utilisées dans les films, la littérature, les médias et les publicités, qui portent atteinte à cette religion.

Avons-nous une part de responsabilité?

N'avons-nous pas su donner la bonne image du vrai musulman? Et tant d'autres questions qui ont suscité notre réflexion.

Le magazine est illustré par plusieurs images, photos, caricatures, bandes dessinées de la culture algérienne, de la culture française aussi, dans le but de bien faire passer le message. Elles ont même donné plusieurs versets coraniques en arabe et les ont traduits en français (**didactique intégrée langue première et langue étrangère**).

Le G03, quant à lui, a préféré travailler sur Constantine, capitale de la culture arabe 2015 (thème d'actualité pour l'année en cours). Les étudiants ont cherché à analyser des informations à propos des valeurs, croyances, normes culturelles, ils voulaient comparer des pratiques et expériences de notre propre culture à celles de l'autre culture, tout en cherchant à comprendre les implications sous-jacentes (savoir-s'engager) le thème est vraiment très riche :

"Il ya dans cette ville l'étincelle d'une poésie qui ne demande qu'à éclore sous vos pas, sous vos yeux comme un tambour ruisselant des tampons de la nuit. Il ya le monde et ses contradictions et il y a Constantine qui a toujours su relier son relief par ses ponts".(extrait du magazine)

Constantine, l'une des plus anciennes cités du monde, est une ville importante dans l'histoire méditerranéenne, et comme toutes les grandes villes, elle a vu passer des personnages qui ont marqué son histoire :

Malek Haddad (écrivain d'expression française), Kateb Yacine (écrivain d'expression française), Ahlem Moustaghanemi (poétesse arabophone), Ahmed Bey, Massinissa, Constantin 1^{er} le grand, Abdelhamid Ben Badis, Cheik Raymond (musicien), Hassiba Boulmerka (championne d'athlétisme).

Les étudiants ont évoqué tous ses noms pour mettre en exergue les profonds mouvements de brassage culturel constatés dans cette ville et qui font qu'il soit possible d'y vivre ensemble dans la concorde et la paix, en respectant et en exaltant le principe de tolérance.

Dans la culture algérienne "l'homme est la force de l'homme, il constitue le capital le plus précieux du point de vue social », nous avance un étudiant de ce groupe.

Parler de Constantine sans évoquer le malouf est chose étrange. Le malouf vient du mot arabe maalouf, qui signifie « fidèle à la tradition », **il s'est enrichi dans l'Andalousie, du VIII au XV siècles, dans les cours royales, les cénacles intellectuels et les jardins des délices, à Grenade, Seville, mêlant musulmans et juifs, dans la célébration de l'amour courtois et de l'élan vers Dieu. Cheikh Raymond Leiris était une figure emblématique de ce genre musical.**

Il était le symbole de cette ville, **symbole du mariage des cultures occidentales et orientales.** La dinanderie ou l'art de fabriquer des objets en cuivre existe en Algérie depuis le moyen âge, et pendant la période ottomane, le savoir-faire algérien s'est enrichi de motifs et de techniques venus d'orient.

Le G04 a choisi la peinture pour réaliser son projet interdisciplinaire. Les étudiants ont préféré donné un deuxième titre (sous-titre) à leur magazine : *la peinture est avant tout un langage, singulier et universel.* Leur objectif spécifique dans ce travail est de viser **deux composantes de la dimension interculturelle :**

- être curieux, ouvert et apte à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi en sa propre culture (savoir-être).
- Interpréter et expliquer des documents, des événements liés à notre culture et les rapprocher de la culture de l'autre (savoir-comprendre).

Cette proposition vise, donc, à replacer des œuvres artistiques ou des photographies dans le contexte historique et les interpréter, il s'agit d'une orientation visuelle et artistique.

Plusieurs disciplines ont été évoqué dans ce magazine : la peinture et les neuro-sciences, la peinture entre l'art et la politique, l'architecture dans la peinture, le langage des couleurs, la sémiologie des couleurs, la sémiotique visuelle...

Ce qui a vraiment accroché notre attention c'est cette étude comparative entre la peinture dans la culture algérienne et celle de la culture française, en évoquant le cas d'Alphonse Etienne Dinet, peintre français d'une famille chrétienne, de la petite bourgeoisie. Sa peinture se rapproche du réalisme social qui touche la vie quotidienne des simples gens, avec des scènes en pleine nature. Cette nature l'a guidé vers le sud de l'Algérie, à Laghouat, à Biskra et à l'Oasis de Bou-saâda. Il a été charmé par ses traditions :

La pratique religieuse islamique, ses célèbres mosquées, (Enakhla, Elzoukoum, Ouled Hmaida, Hart Echorfa, el Argoub ...), ses écoles coraniques, l'artisanat, le vêtement local,

les bijoux et surtout sa population généreuse, accueillante, porteuse d'un réel humanisme et gardienne d'une identité qui a résisté aux agressions multiples du colonisateur. Son âme avait trop besoin de lumière pour se libérer d'un climat familial intellectuellement terne, gris et froid. Il s'inscrit à l'école des langues orientales pour apprendre l'arabe, comprend, mieux qu'un ethnologue, l'âme de sa société d'adoption, son mode de vie, sa religion et sa culture, ce contact direct lui ouvre les yeux et le cœur, et il réussit à voir les choses dans leur réalité. En parallèle avec la peinture, Dinet était un écrivain, par excellence, fasciné par l'écriture **arabe**, il écrit : « **elle est peut-être le système décoratif le plus merveilleux que l'homme ait imaginé** ».

Dinet : de paris à Bou-saâda, un chemin vers l'Islam.

Le deuxième peintre, M'hamed Issiakhem est né à taboudoucht (Aït Djennad) en Kabylie. Il passe son enfance à Relizane, dans une famille modeste (par opposition à celle d'Etienne Dinet).

A l'âge de 15 ans, il manipule une grenade volée dans un camp militaire, et elle explosa. Deux de ses sœurs meurent et un neveu. Hospitalisé pendant deux ans, il est amputé du bras gauche. A partir de 1974, il suit les cours du miniaturiste Omar Racim. En 1951, il rencontre Kateb Yacine et deviennent de très bons amis, « *je l'ai vu, plus d'une fois, finir une toile en quelques heures, pour la détruire tout à coup et la refaire encore, comme si son œuvre aussi était une grenade qui n'a jamais fini d'exploser* », confiait son ami Kateb Yacine. " la résurrection du Chahid" (1978) est une fresque coranique rarissime d'Issiakhem. Au sein de cette fresque d'une grande richesse, de nombreuses tranches de vie sont juxtaposées.

Nous étions touséblouis (les autres étudiants et moi-même), voire fascinés par les sujets traités, qui sont d'une très grande beauté. Les étudiants nous ont présenté deux peintres qui ont côtoyé deux univers très différents :

Etienne Dinet a vécu sa jeunesse en France (sa culture première) et il l'a finie en Algérie, où il sera fasciné par la nature, les paysages, la luminosité et surtout par la population du Sahara (il s'enrichit par cette nouvelle culture). Issiakhem a vécu dans la grande Kabyle avec sa beauté, sublime. De 1953 à 1958, il fréquente l'école des beaux-arts de paris. En 1958, il quitte la France pour séjourner en RFA puis pour résider en RDA.

Avec ces deux hommes, c'est le brassage des cultures, l'interculturel par excellence.

Pour le **G05**, les étudiants ont préféré choisir leur religion pour effectuer leur projet interdisciplinaire, en faisant une articulation entre les disciplines qui mettent en valeur quelques pratiques en Islam :

La psychologie et la paix interne, l'économie et la finance islamique, la médecine en Islam et la démocratie, Al Jihad /le terrorisme, quelles différences ? L'éducation en Islam, **la grande mosquée de Cordoue et le musée de Louvre : influence de l'art islamique sur les occidentaux.**

A travers ce projet interdisciplinaire, les étudiants ont voulu créer leurs propres représentations de la réalité, leurs propres visions du monde, rechercher et analyser des informations à propos des valeurs, croyances et normes. Ils voulaient (ce sont leurs propos durant l'exposé oral) réfléchir et voir **les raisons sous-jacentes dans les pratiques de leur culture et les mettre en parallèle avec celles de l'autre culture (savoir-comprendre).**

Ils espéraient évaluer, de manière critique et sur la base de critères explicites, les points de vue, pratiques et produits de leur propre pays et des autres nations et cultures (savoir-s'engager).

La dimension interculturelle était bien explicitée dans la partie consacrée à l'astronomie. Les étudiants ont avancé des informations détaillées sur l'apport de l'astronomie arabe et son développement dans l'occident médiéval, par le biais de la traduction d'ouvrages arabes, en latin et en hébreu : al Khawarizmi, al Battani, Thabit Ibn Qurra, Ibn Rochd....

Une partie nous a semblé d'une extrême importance "vers la paix interne et la santé psychologique", en évoquant certains versets coraniques et hadiths, en arabe et en français. Ils ont illustré cela, en citant une étude faite par **vander Hoven**, psychologue hollandais, qui a annoncé sa nouvelle découverte au sujet de **l'effet de lire le coran et de répéter le mot "Allah" sur des patients** et sur des personnes normales. Le professeur hollandais a confirmé sa découverte avec des recherches appliquées sur des patients durant 3 ans. Certains de ses patients n'étaient pas musulmans, d'autres ne parlaient pas l'arabe et ont été formés pour prononcer le mot Allah clairement, le résultat était étonnant, en particulier sur ceux qui éprouvaient du découragement et de la tension, le chercheur a précisé dans sa recherche que prononcer le mot Allah, libère le système respiratoire et commande la respiration. **Il a signalé que les musulmans qui pouvaient lire le coran en arabe, et de façon régulière, pourraient se protéger contre les maladies psychologiques.**

En somme, **il est arrivé à dire que dans la religion musulmane, il ya plusieurs chemins à suivre pour atteindre un état de paix interne, et cela en écoutant le coran, en le lisant aussi, en faisant la prière à l'heure...etc.**

Le patrimoine architectural islamique est à l'honneur dans ce projet interdisciplinaire, c'est une richesse civilisationnelle qu'il importe de protéger, d'explorer et d'étudier. Il est aussi indispensable d'en éclairer les caractéristiques et les particularités identificatrices, de veiller à en orienter l'évolution vers une meilleure adaptation aux contingences actuelles et aux mutations civilisationnelles. Reflet de l'identité culturelle et du niveau de créativité et d'esthétisme, l'architecture islamique nous interpelle sur la nécessité de sauvegarder l'authenticité de ce patrimoine et de la mettre à l'abri de l'intrusion d'autres styles étrangers qui viennent altérer le cachet originel de la cité islamique, en lui prêtant une dimension cosmopolite qui la coupe de ses racines, de son environnement et de sa population.

A la fin de leur projet interdisciplinaire, les étudiants ont préféré le clôturer par une étude comparative entre le Jihad et le terrorisme : le Jihad en Islam est loin d'être assimilé au terrorisme, **car les musulmans pratiquent une religion basée sur la paix, la miséricorde et le pardon**. Le Jihad en Islam, dans le sens guerrier du terme, prend une signification légale, licite, dans la mesure où il est considéré comme défense, une défense de soi, de sa famille, de sa patrie et de sa religion.

Toutefois, le Jihad en Islam doit suivre certaines règles: aucun combat ne doit être mené qu'avec les combattants, pas d'agression contre les civils; ne point tuer de femmes, d'enfants ou de vieillards; faire triompher la vérité et la justice; si l'ennemi s'incline vers la paix et cesse de combattre, nulle agression alors ne doit être menée contre lui; la protection des captifs est un impératif, ils ont droit à être traités d'une façon digne de tout être humain; protéger l'environnement est aussi un impératif, y compris la protection des animaux, ne point les tuer sans raison, ne point brûler les arbres ou nuire aux plantes ou à l'eau, ne point souiller les puits ni démolir les maisons; **la protection de la liberté de croyance est nettement recommandée**, surtout pour les propriétaires des cloîtres et pour les moines, ne pas leur porter atteinte; assurer l'appel à Allah, donner l'occasion aux miséreux, qui veulent adopter l'Islam, de s'y joindre.

J'ai été vraiment ravie de la maturité intellectuelle de ces étudiants (même lors de l'exposé et du débat). En un mot, ils ont su montrer que l'Islam est une pratique interculturelle par excellence.

Pour le G06 (Titre de la revue : le septième art), les étudiants n'étaient pas au rendez-vous, seul le représentant était présent et m'a remis la trace écrite, ils n'ont, donc, pas exposé

leur travail. Ils ne s'étaient, peut-être, pas bien préparés ou bien ils avaient peur de s'exposer, de perdre la face.

Conclusion

L'interdisciplinarité est un thème qui relève d'une pédagogie assez motivante pour les apprenants. La pratique de projet interdisciplinaire est très enrichissante pour les étudiants comme pour l'enseignant et permet de rendre l'enseignement-apprentissage plus concret, permettant une réflexion aussi bien sur les savoirs que sur les savoir-faire, savoir-être, savoir-comprendre, Savoir-apprendre et savoir-s'engager. (Composantes de la compétence interculturelle)

Cette pratique pédagogique m'a beaucoup apporté puisqu'elle m'a permis de réfléchir sur ce qui motivait mes apprenants et sur les objectifs à définir pour permettre à un projet interdisciplinaire de contribuer au développement d'une conscience interculturelle, à la rencontre des deux cultures: source et cible, pour aider l'apprenant à mieux se connaître, à s'accepter et accepter l'autre dans sa différence.

Tout au long de ce projet, j'ai approché l'écrit qui se pratique en groupes, et qui est centré sur le plaisir d'écrire. J'ai tenté de placer les apprenants en situation de réussite, de les inscrire dans une logique de travail collaboratif, et de les rendre acteurs de leurs apprentissages. Les résultats étaient étonnants, la réalisation des projets nous a permis de sortir de la routine et de travailler autrement.

IV- Projet N°02, Le conte comme dialectique entre l'universel et le singulier

Une étude de cas sur l'analyse comparative culturelle en classe de FLE, avec des étudiants de 3^{ème} année licence (module : didactique du FLE et interculturelité), au département de français, à l'université de Msila. Ce projet a été mené le mois de Février 2015), sur les universaux-singuliers.

L'entre-deux langues est une approche générale du bilinguisme qui renvoie à la définition selon laquelle, celui-ci signifie l'utilisation, en alternance de deux langues, ce qui implique que le locuteur choisit la langue dans laquelle il s'exprime, en fonction de la situation de communication dans laquelle il se trouve, sans passer par la traduction.

Le sujet bilingue est constamment à la croisée des deux langues qu'il maîtrise, à des niveaux différents. Il a, donc, deux repères linguistiques auxquels il s'identifie. Julien Green considère « qu'une *langue est avant tout un mode de penser, une façon de voir, de sentir.* » (Green.J, 1987, P.213). Par conséquent, chaque langue voit le monde

différemment, le désigne par des mots différents. Le sujet bilingue a l'avantage, par rapport au monolingue, de pouvoir passer d'une langue à l'autre, en fonction de ses besoins communicatifs. Il peut arriver que celui-ci ait des difficultés à décider de ce qui est juste et de ce qui est faux, au cours de cette communication, au niveau linguistique et culturel car ses normes sont hétérogènes, contrairement au monolingue dont les normes sont homogènes et alors cette hésitation pourra être perçue comme une ouverture d'esprit, confusion, absence d'identité... Le bilinguisme peut, par conséquent, devenir une source inépuisable de création, création littéraire ou d'autre nature, mais une création vue surtout comme quête identitaire.

L'école de demain a tout intérêt à se préparer plus que jamais pour être, non seulement le lieu où l'on va apprendre, mais aussi le lieu où l'on apprend à vivre avec l'autre. De nombreux chercheurs qui travaillent dans des contextes éducatifs multiculturels, font l'hypothèse que la réussite de l'école de demain reposera sur les principes de l'interculturalité et la négociation des identités aussi bien entre les élèves eux-mêmes qu'entre les élèves et l'enseignant.

Corrigeant les failles d'un multiculturalisme situé dans une optique d'assemblage de langues-cultures, sans jamais aller vers la rencontre de l'autre, la pédagogie interculturelle suppose précisément le rapprochement des cultures et la prise en compte de l'altérité, tout en permettant à chacun de garder son identité. C'est sur cette didactique du même et de l'autre que l'accent doit être constamment mis, afin d'encourager une intégration qui respecte, à la fois, les subjectivités et la diversité. Et devant cette situation, nous proposons une approche interculturelle du conte, car ce dernier, et grâce à son substrat universel et de ses réalisations particulières à chaque culture, il peut être un moyen pédagogique privilégié pour favoriser, à la fois, la prise de conscience de la particularité culturelle et le lien entre les différentes cultures. Il permet aussi bien l'altérité, dans le sens de l'acceptation et de l'appréciation de l'autre, que la décentration, c'est-à-dire la capacité de se mettre à la place de l'autre, pour voir le monde comme il le voit, sans pour autant renoncer à la façon dont on le voit soi-même, ce qui est le but ultime d'une pédagogie interculturelle.

Selon Martine Abdallah-Preteceille, cité par De Carlo (1988), la compétence interculturelle est une construction qui permettrait la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en relation avec la pluralité culturelle. Elle serait une alternative pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines. C'est justement Il serait, donc, impossible de maintenir séparés ces sociétés qui vivent dans un échange permanent,

et la construction d'opportunités d'échange de vues et de médiation des espaces communs serait d'une grande utilité.

Le terme interculturel implique l'idée d'interrelations, de rapports et d'échanges entre cultures différentes. Il s'agit moins de contacts entre deux cultures ou des cultures considérées comme indépendantes, mais en tant qu'interactions car les groupes sociaux n'existent jamais de façon totalement isolée : ils entretiennent toujours des contacts avec d'autres groupes ce qui entraîne la prise de conscience de leur spécificité, mais aussi des échanges, des emprunts et un constant changement. En d'autres termes, la finalité d'une approche interculturelle, d'un point de vue méthodologique, est de mettre l'accent, davantage, sur les rapports que le " je " entretient avec autrui que sur autrui proprement dit... En effet, dans cette optique, (Abdallah Pretceille et Louis porcher, 1996) l'altérité ne devient plus un phénomène objectif qu'il faudrait décrire mais serait comme un rapport dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement.

Selon le conseil de l'Europe,

«L'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme culture, on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquelles les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.» (De Carlo. M, 1998, p. 41)

Le point de départ doit, donc, être l'identité de l'élève :

Par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. De plus, il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique, offrir aux apprenants les moyens pour organiser leurs discours de façon cohérente et interagir avec des étrangers, il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui les aide à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente, et devant cette situation, nous proposons une approche interculturelle du conte.

Le conte, grâce à son substrat universel et de ses réalisations particulières à chaque culture, peut être un moyen pédagogique privilégié pour favoriser, à la fois, la prise de conscience de la particularité culturelle et le lien entre les différentes cultures. Il permet aussi bien

l'altérité dans le sens de l'acceptation et de l'appréciation de l'autre, pour voir le monde comme il le voit, sans pour autant renoncer à la façon dont on le voit soi-même, ce qui est le but ultime d'une pédagogie interculturelle.

Ces dernières années, les travaux sur **le conte sont ancrés dans l'interdisciplinarité**, ils sont impliqués dans les différentes disciplines : linguistique, psychologique, thérapeutique, culturelle et interculturelle. Le conte constitue un excellent support pour développer les compétences linguistiques et culturelles. Avant tout, c'est un genre littéraire qui est « *un lien de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturel.* » (Cuq, 2003, p.159). Les contes sont comme des fenêtres sur de multiples activités, à perspective interculturelle, « *le conte permet de mettre en cohérence et en synergie de nombreux apports théoriques de la formation initiale (travail sur l'écrit, les concepts de la langue, la production orale et la maîtrise du langage, le développement de l'imaginaire, l'interculturalité).* » (Decourt, 2005, p.17).

Avec les contes, le passage d'une culture à une autre est possible. C'est un laboratoire d'une curiosité anthropologique puisqu'à travers eux et selon leurs habillages, leurs colorations culturelles, nous pourrions finalement entrer dans l'imaginaire d'une culture et nous former l'oreille et la sensibilité à des refrains, à des images, « *le conte, lieu privilégié qui se prête à tous les points, qui fait que l'on n'est pas dans une opposition [...] Ensemble pour jouer ce qui ce qui n'est pas pareil.* » (Decourt, 2005, p.17)

IV-1-Le conte: à la fois autre et même

Si les similarités et l'interprétation des contes nous rapprochent de l'autre, elles nous renvoient aussi, par effet de miroir, à notre propre culture. Issu de l'expérience de la vie quotidienne, le conte suggère des modèles de comportements, exprime des points de vue sur la société et le monde. Censé représenter la sagesse populaire, il façonne les mentalités, forme les visions du monde, devient le miroir d'une culture liée au vécu d'une communauté. Il forme une catégorie linguistique universelle, puisque nous le retrouvons dans toutes les langues-cultures du monde.

Emanant du peuple, parlant du peuple et au peuple, il recèle d'une vérité générale importante. Cette vérité qui a son origine dans une culture bien particulière peut, pourtant, être compréhensible par un membre d'une autre culture, même si cette dernière est située à l'autre bout de la planète,

«de tous les jours, mais pas d'une époque donnée, la complexité du conte est d'autant plus grande qu'il s'agit d'une œuvre collective, créée ou modifiée non seulement dans des temps différents, mais encore dans

des pays différents. De tous les genres littéraires, le monodéiste : c'est la mémoire d'un peuple et sa projection vers l'avenir, c'est sa philosophie et son éthique, sa conscience bien formulée. » (Schnitzer, 2006, p.02)

Le conte est, ainsi, basé sur l'histoire de l'homme qui avoue son expérience, son vécu, son mystère, ses conflits personnels avec sa société et avec les autres, pour qu'il dévoile ses émotions, il y trouve refuge:

« Les contes génèrent des récits de vie quotidienne, questionnements, tentatives d'explicitation de faits culturels. Le conte (en tant qu'œuvre littéraire), tout en divertissant, permet d'aborder les problèmes les plus graves qu'affronte une société, à commencer par celui des rapports entre ses membres, chacun les traitant à sa manière. » (Decourt, 1999, Op.cit, p.34)

IV-2-Le conte est nomade par nature

Il s'adapte à l'esthétique de ceux qui l'accueille. Cette plasticité est sa force, la source de son éternelle jeunesse, il facilite les échanges de motifs et d'histoires de toutes origines culturelles, et les thèmes abordés sont universels. En les lisant, nous découvrons l'expérience du symbolisme, de la condition humaine, où l'homme avoue son existence pour trouver sa place parmi les humains. Les motifs et les trames qui le composent se retrouvent d'une civilisation à l'autre, d'une culture à l'autre et d'une génération à une autre.

IV-3- Universalité du conte

En ce qui concerne le conte, nous pouvons reprendre, à ce sujet, le concept d'Hegel, " l'universel-singulier ", qui a été forgé au début du XIX^e S, pour exprimer une articulation entre singularité propre à une culture, une particularité et la présence de l'universalité. Ce concept a été introduit en didactique par Louis Porcher et identifié comme « *phénomène culturel présent absolument partout (universel) et que chaque culture vit et interprète à sa façon propre (c'est-à-dire de manière singulière)* » (Porcher, 1998, p.48)

Les contes ont une structure universelle selon Propp, et chaque culture et chaque culture est vêtue en suivant ses mœurs et ses valeurs, tout en maintenant la performance de leur pouvoir sur les imaginaires individuels, car là est sans doute le pouvoir du conte, c'est un

interculturel pour "une esthétique du métissage", c'est un espace de rencontre "magico-ludique de langues et cultures", selon Decourt et Raynaud (1999)

Ainsi, le conte est un espace de croisement et de rencontre des cultures (Abdallah-Preteuille, 2008), pour s'orienter vers l'universel-singulier, car le conte peut être de découvrir la culture de l'autre, mais d'appréhender et d'essayer de pénétrer le système de l'expérience humaine dans ses particularités et aussi dans sa totale universalité. Ce qui compte, ce sont moins les connaissances que l'expérience de l'altérité qui s'appuie inéluctablement sur l'éthique. »

Empruntant à Northrop Frye le concept de la transvaluation⁶³, Tzvetan (1986) avance que le progrès culturel consiste précisément dans la pratique de cette transvaluation. A travers les contes du monde, on peut prendre conscience du fait que la condition humaine affronte partout une réalité pleine de difficultés, de pièges, de ruses et de dangers, avec ses peines et ses joies. En même temps, grâce à la perspicacité du conte, à sa capacité de résumer, en quelques paragraphes ou en une image saisissante ces caractères humains, on réalise aussi que l'attitude humaine face à cette réalité est fondamentalement semblable d'une culture à l'autre.

Un conte appartenant à l'autre culture, même quand il exprime d'une manière qui lui est particulière ou quand il fait référence à un autre contexte qui lui est propre, renvoie en fin de compte à un universel qu'un travail de traduction ou de transcodage, doit révéler avec profit, spécialement si l'on considère avec Todorov (1986) que l'identité naît de la prise de conscience de la différence et donc, ne peut qu'être dynamisée par le contact actif avec une autre culture, l'interculturel est constitutif du culturel. Ceci rappelle l'approche interculturelle comme dialectique entre l'universel et le particulier, qui permet de coordonner et de dépasser les différences culturelles :

«L'approche interculturelle relativise autant la culture source qu'elle initie à la culture cible ; si elle compare leur fonctionnement, débusque leurs préjugés, c'est pour déboucher finalement sur une prise de conscience de ce qu'est la culture en général. Elle vise donc moins à enseigner aux apprenants une culture autre, à les aider à la comprendre, à les encourager à la tolérance, qu'à développer chez eux l'aptitude à vivre dans des milieux et des situations pluriculturelles, et à participer activement à l'élaboration de

⁶³ -Transvaluation : retour vers soi d'un regard informé par le contact avec l'autre.

nouvelles formes culturelles issues de ces issues de ces contacts. Elle actionne, en effet, une dialectique entre l'universel et le particulier qui permet de coordonner et de dépasser les différences culturelles. Cette approche est donc foncièrement critique, autoréflexive, interactive et constructive. Son orientation idéologique consiste à prendre résolument le parti de la diversité culturelle et à miser sur l'intercompréhension- qui peut aussi s'apprendre en classe-pour rendre le monde meilleur. » (Defays, 2003, p.78)

IV-4- Exploitation pédagogique

En tant qu'enseignante de FLE, j'ai souvent été confrontée à des problématiques liées au contenu des différentes matières, aux démarches didactiques à adopter : il n'y a jamais eu de cours consacré au conte dans une perspective comparatiste et interculturelle au département de français. Notre but consistait à adopter la démarche comparatiste (Collès, 1999) ⁶⁴ pour souligner sa pertinence dans le cadre d'une didactique interculturelle. Ce travail était l'occasion de réfléchir sur les possibilités d'exploitation du conte, à la lumière d'une didactique interculturelle

Il m'a semblé intéressant de mettre l'approche interculturelle du conte à profit pour creuser cette question : est-ce que le conte est vraiment un espace de croisement et de rencontre des langues-cultures ? Pour ce faire, j'ai essayé, lors de mes pratiques de classe de mettre en place un projet de réécriture collaborative de deux contes appartenant à la culture occidentale (les thèmes abordés sont proches de la culture des apprenants), en les soumettant à la culture algérienne. Par la suite, nous avons confronté les contes produits (réécrits) aux deux contes occidentaux étudiés. Il s'agissait d'une étude comparative qui nous a permis de vérifier si les similarités et l'interprétation des contes nous rapprochent de l'autre et nous renvoient aussi, par effet de miroir à notre propre culture.

Nous avons mis l'accent, de manière synthétique sur les éléments incontournables d'une didactique interculturelle du conte. L'expérience la plus riche reste donc celle où l'on met l'apprenant en contact de sa propre culture. Les contes sont, qu'on le veuille ou non, sont « nés de l'intérêt porté par des enseignants et des éducateurs aux cultures de l'ailleurs (...) leur émergence est liée à la naissance de l'interculturel et à l'histoire même de la

⁶⁴ -Nous renvoyons aux travaux de Luc Collès qui montrent largement la pertinence de l'approche comparatiste.

pédagogie interculturelle. » Cette réflexion est en rapport avec la proposition d'Abdallah-Pretceille concernant l'imaginaire et le conte:

« Il convient de développer toutes les situations éducatives, tous les enseignements qui enrichissent l'imaginaire [...] Le conte représente aussi un excellent support de manifestation de l'imaginaire, par ses multiples variantes et variations, il facilite l'approche de la diversité. » (Abdallah-Pretceille, 1989, p. 48)

IV-4-1- Séance 1

La séquence envisagée a donc dû être limitée à quatre séances. Cette première séance, de deux heures, a été menée avec la même classe précédente (3^{ème} année LMD), le premier dimanche du mois de février 2015. La fiche de la séance est disponible en annexe 05.

IV-4-1-1- Objectifs et compétences travaillées dans la séance 1

- L'un des premiers objectifs de cette séance est de susciter l'intérêt des étudiants pour ce petit projet. Il s'agit également de développer leurs compétences d'écoute. En effet, sur la durée de la séance, la moitié est consacrée à l'écoute des contes. A ce sujet, Jean-Claude Denizot (1995) déplore l'apparente dispersion de l'esprit et de l'attention devant la richesse multiple de l'oralité. Il affirme qu'écouter (comme voir) nécessite de fait un apprentissage pour redonner au mot, au son, valeur et sens. Le conte, dans cette perspective, réconcilie oralité et écoute.
- Un autre objectif est d'amener les apprenants à verbaliser une histoire qui vient de leur être contée, donc à partir de ce qu'ils ont compris.
- Enfin, il s'agit de les amener à faire des liens entre les deux lectures entendues, à les comparer, ce qui demande un effort de remémoration.

Les compétences travaillées sont alors les suivantes :

- Ecouter, rester attentif, pour comprendre.
- Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe, formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui et après avoir entendu un texte lu, le reformuler dans son propre langage, le développer ou en donner une version, si possible, plus riche.

Pour ce qui est des séances spécifiques à la conduite de la séance, l'apprenant devra repérer et nommer les différentes étapes du conte (schéma narratif), réinvestir le schéma narratif pour le deuxième conte, repérer et reconnaître le vocabulaire spécifique à un pays, une culture.

IV-4-1-2- Déroulement de la séance

Cette séance est la première, elle est donc déterminante pour lancer le projet et donner envie aux étudiants d'y participer. La première phase de la séance consiste, donc, en la présentation du projet, à savoir l'étude de deux contes de pays différents, étude qui conduira à l'écriture (réécriture de contes étudiés) collective de contes algériens, qui seront en partie lus à toute la classe.

Nous avons opté pour deux contes : « Le langage obscur », qui est issu de la culture occidentale et le conte « Fable de l'âne, du bœuf et du maître de labour »⁶⁵, qui est proche de la culture de l'apprenant. Ces contes sont approchés pour travailler la structure du conte, et, surtout, pour dégager le culturel, l'interculturel, car :

« Travailler uniquement sur ces axes n'est pas suffisant, car s'ils conduisent l'apprenant vers les éléments fondamentaux du conte, ils réduisent l'analyse à une étude textuelle qui n'aborde pas d'autres éléments constitutifs du genre, à savoir le culturel, l'interculturel, le symbolique, etc. » (Gruca, 2006, p. 76)

La deuxième phase de cette première séance était consacrée à une lecture offerte⁶⁶ du premier conte.

Quelles sont les raisons de ce choix? D'une part, nous avons opté pour ce choix pour le côté pratique. Nous ne pouvons pas faire 175 exemplaires du conte « Fable de l'âne... » et 105 exemplaires du conte « Le langage obscur », pour mes trente-cinq étudiants, contes qui sont sur plusieurs pages. D'autre part, nous pensons que la lecture offerte n'était pas pratiquée par les enseignants, ce qui a permis aux apprenants de travailler d'une manière différente. Nous pensons, aussi, que cette méthode permet de développer chez ces apprenants leur capacité d'écoute. Ils doivent essayer de rester attentifs à partir du son qu'ils entendent. Enfin, nous pensons que la lecture offerte est pertinente lorsque le niveau des étudiants (français langue étrangère) est hétérogène, car une lecture volontairement intonative et gestuelle (légère mise en scène) permet de faciliter la compréhension de tous les apprenants.

⁶⁵Je me suis inspirée du projet mené par Magali Bourguignon, IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres), Bourgogne, France.

⁶⁶La lecture offerte figure parmi les dispositifs les plus rencontrés dans les classes. La lecture orale de l'enseignant constitue un mode d'entrée facilitateur en lecture littéraire : les apprenants, allégés de la tâche d'identification notamment, peuvent s'engager sur la voie de l'interprétation du texte littéraire. Cette pratique se trouve à la croisée de deux intentions : favoriser un moment de partage lié à l'expérience de réception d'une œuvre, faciliter la compréhension des textes et promouvoir une posture de lecteur habile. Cette pratique, à la condition d'être suffisamment régulière, constitue une propédeutique tout à fait fructueuse à l'entrée en littérature : la plupart des élèves comprennent mieux les textes d'une part, leur rôle de lecteur d'autre part. Mireille Brigaudiot (2004, p. 119) donne à la lecture offerte le nom de « lecture-cadeau » : « ce moment gratuit où les enfants vont "prendre" des choses dans l'histoire, dans le texte, dans les illustrations s'il y en a, pour en faire leur monde à eux. On remarquera que le verbe "prendre" contient une composante du verbe "comprendre". »

De mon point de vue d'enseignante et de lectrice, une lecture offerte, c'est le plaisir de partager, en lisant à voix haute, une expérience positive, avec les risques que cela comporte. Cabrejo-Parra, 2010, explique que, pour qu'il y ait des transmissions du savoir, il faut qu'il y ait la rencontre de deux désirs : le désir du maître et le désir de l'élève. Nous avons fait le pari risqué que la lecture offerte puisse être un terrain qui se prêterait à la rencontre de ces deux désirs. « *Vous serez surpris de constater à quel point votre enthousiasme pour la lecture peut être contagieux.* », nous rapporte Jocelyne Giasson (2005, p. 42).

Après cette première lecture, la troisième phase qui a succédé consistait en un bref commentaire sur le conte, la construction du schéma narratif et les détails des événements constituant les différentes étapes. Cette phase permet notamment aux étudiants de reformuler, avec leurs propres mots, les moments importants de l'histoire. Une fois ce travail réalisé, la phase suivante consiste en la lecture offerte du deuxième conte.

La dernière phase de cette séance est un bref commentaire sur le conte (réactions pouvant faire le lien avec le premier conte), le détail des événements constituant les étapes du schéma narratif.

Dans cette étape, il s'agit d'un éveil d'intérêt : d'abord interroger les étudiants à propos du conte et de sa structure, expliquer les cinq étapes de la structure du conte et surtout les trois étapes fondamentales du conte pour initier les apprenants au schéma quinaire.

IV-4-1-3- Analyse de la séance

En général, les étudiants n'ont pas été déstabilisés par la lecture offerte, ils étaient très attentifs. Au fil de la lecture, je voyais les visages réagir face aux événements comiques ou tragiques, ce qui est, dans l'ensemble, un signe de concentration et de bonne compréhension. Cette impression s'est justifiée lors de la phase orale de commentaires sur le conte et de construction du schéma narratif. J'ai pu noter, avec satisfaction, que les étudiants avaient bien compris l'histoire et que cette dernière leur avait plu. J'ai constaté que ceux qui avaient des difficultés à parler en français, faisaient un effort particulier pour essayer de raconter un événement du conte ou donner leurs impressions. Pour la construction du schéma narratif, cela n'a pas posé de problème. Je pense que les étudiants, ont pu investir de nouveau, ce qu'ils ont déjà appris dans les étapes précédentes.

Pour ce qui est de la mémorisation des événements, j'ai remarqué que cela avait été moins facile avec le deuxième conte que pour le premier. Apparemment, cela peut être dû à la plus grande difficulté de ce deuxième conte, de la confusion possible d'événements qui

sont très semblables au premier et aussi certainement d'une baisse de l'attention des apprenants, au cours de cette deuxième lecture offerte.

IV-4-2- Séance 2

Cette séance (De deux heures) a eu lieu le deuxième dimanche du mois de février 2015, toujours avec la même classe. Se reporter éventuellement à la fiche de la séance, en annexe 5.

IV-4-2 -1- Objectifs

- Une nouvelle énonciation de l'histoire dans son propre langage.
- un rappel des étapes importantes des deux contes.
- une comparaison des deux contes.

L'étudiant devra réinvestir le schéma narratif vu en première séance, trouver les ressemblances et les différences entre les deux contes, délimiter et déceler le vocabulaire spécifique à un autre pays, une autre culture.

IV-4-2-2- Déroulement de la séance

Cette deuxième séance va, dans un premier temps, revenir sur les deux contes lus, puis dans un deuxième temps, ils seront comparés et analysés.

En effet, la première phase de cette séance consiste en un retour oral (avec support écrit) sur le schéma narratif (Il est à noter que nous avons opté pour le schéma quinaire parce qu'il nous paraît facile et abordable) et les événements des deux contes, avec les traits communs et les traits distincts.

Puis, la deuxième phase, sera précédée d'un rappel des règles d'écoute de la lecture offerte et de la consigne d'écoute (déjà donnée dans la première séance).

La troisième phase est faite de commentaires sur ce conte, et de la comparaison des deux contes, d'un point de vue événementiel et un bilan sur l'interculturalité des contes (Singularité/Universalité).

Nous avons, donc, demandé, pour chaque groupe (6 étudiants par groupe, le groupe 6 contient 5 étudiants), de relever la structure des deux contes et de déterminer la dimension culturelle propre à chacun d'eux.

L'enchaînement des différentes scènes du scénario narratif, en partant du schéma quinaire, permet de résumer l'histoire et le transposer lors de leur production (phase de réécriture), car, « *Faire trouver ce schéma narratif par les apprenants, c'est les faire lire et relire le*

conte, c'est les faire entrer dans le cœur de l'histoire et les sensibiliser au noyau dur qui constitue le conte.» (Gruca, 2006, P.75)

Nous avons pu noter que certains apprenants ont oublié ce schéma quinaire, et grâce à la lecture des contes en résumé, ils ont pu, en collaboration avec leurs camarades, relever la structure du conte concerné, la comparaison des deux contes, du point de vue des événements et des aspects culturels. En effet, les différences et ressemblances ont été mises en évidence, avec un travail sur le vocabulaire et les spécificités des cultures. Cette séance repose donc essentiellement sur des échanges oraux.

IV-4-2-3- Analyse de la séance

L'étude et l'analyse de ces deux contes a permis aux étudiants de tisser des liens d'échanges et de partage avec la culture de l'autre. D'une part, le conte « Fable de l'âne, du bœuf et du maître labour », qui est extrait des Mille et une nuit, représenterait pour les groupes 1,2 et 3, un ancrage culturel proche de celui de la culture source, ils se sont sentis chez eux grâce aux traits caractéristiques qui ressemblent à leur culture. D'une autre part, le conte de «Le langage obscur » serait pour les groupes 4,5,et 6 une ouverture sur la culture occidentale par sa spécificité et ses singularités.

D'après les témoignages de quelques étudiants, l'appréhension du conte dans le cursus universitaire constitue une expérience enrichissante et novatrice.

IV-4-2-3-1- Exploration des indices d'interculturalité dans les deux contes :

Confrontation et mise en relation

Le conte est favorable à l'étude des caractères culturels et interculturels, car il

« Est à la fois universel et singulier, paradoxe qui le constitue en objet anthropologique, jouant avec l'unité de l'homme et la diversité de tout chacun. À trop insister, en effet sur la différence, on perd la ressemblance (conte type, matrice, parcours) et dans les chances de reconnaissance, trop insister sur la ressemblance, on perd l'économie de la différence (agencements, motifs, traits, formules) et donc la connaissance. » (Laplantine, F et Seffati, M, 2013, p. 115)

Les étudiants ont comparé les deux contes concernés, les thèmes soulevés sont d'une variation culturelle, Leurs propositions sont données ci-dessous :

Dimension culturelle du conte occidental : « Le langage obscur »

Les étudiants ont suggéré les réponses suivantes :

Les six groupes ont pu extraire la dimension culturelle qui se trouve dans le conte occidental, des mots à indication culturelle, (sociale et religieuse), qui sont différents de leur culture source.

Valeurs singulières

« La crèche, Noël, cadeaux de Noël, réveillon, les bons chrétiens, dindes rôties, flocons de vin, pour le geste de salutation et de respect « il mit un genou à terre », union libre, concubinage »

« Le nom du héros, typiquement chrétien, en plus ce nom signifie le courage et l'hardiesse, pierre = roc, solide ».

Valeurs universelles

- *L'union consensuelle, union de fait, l'indiscrétion de la femme, la dominance masculine, le chien fidèle.*
- *« Porter secours à un être humain ou un animal, c'est un geste humanitaire.*
- *« Faire récompenser le bienfaiteur est un acte reconnu dans toutes les cultures. »*

Dimension culturelle du conte : « Fable de l'âne, du bœuf et du maître de labour »

Les étudiants ont pu dégager la dimension culturelle qui existe dans ce conte, proche de notre culture :

- *« Allah, l'égorgeur, l'immole, kadi et les témoins, testament, ablutions. »*
- *« Le mariage arrangé, la curiosité féminine, la fidélité du chien, la dominance masculine, le coq conseiller. »*

Ils ont comparé quelques aspects culturels du conte avec ceux de notre culture :

- *les hommes gardent les secrets et ne les divulguent pas à leurs épouses parce qu'ils savent qu'elles ne peuvent pas les retenir. »*
- *« les femmes sont indiscrètes et cela peut mener, dans la plupart des cas, aux problèmes. »*
- *« la Djemaa, plus connue au Maghreb, là où les problèmes entre les gens se régularisent par une sorte de consensus, pour ne pas aboutir aux conflits. »*
- *«Le fait de frapper la femme, en cas de besoin, pour la corriger et l'éduquer. »*
- *«Le héros fait venir le kadi et les témoins pour écrire le testament, il fait ses ablutions, en se prêtant à mourir comme un bon musulman. »*

Les universaux (le semblable dans les deux contes)

Les thèmes abordés dans les deux cultures

- Le mariage arrangé,
- la curiosité féminine,

- la fidélité du chien, (le gardien de la basse-cour)
- la dominance masculine,

IV-4-2-3-2- Prolongements possibles

Il serait enrichissant et passionnant de fonder un réseau de lectures collectives ou individuelles (en s'appuyant, par exemple, sur les cercles de lecture ou les cercles littéraires) portant sur des contes de mêmes origines culturelles⁶⁷. Par exemple, trouver d'autres contes, les lire avant tout pour le plaisir et donner la possibilité à ceux qui le souhaitent de les raconter au reste de la classe.

Dès lors que ces contes ont mis en exergue fait qu'au-delà des spécificités liées à chacune des cultures, il y a une part d'universel qui lie ces cultures, il serait possible dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté de se demander « quelles sont les valeurs universelles sur lesquelles on ne peut s'arranger en faisant des concessions ou en manquant à une exigence morale ? ».

Pareillement, par le biais de l'exploration de l'Europe et de l'Union Européenne, il me paraît intéressant d'approfondir ses recherches sur les points communs à tous les Etats membres (universalité) et ceux qui leur sont propres (particularités).

Enfin, dans le cadre d'activités d'expression artistique, je pense qu'il pourrait être pertinent de transposer les principales actions du conte en images, images qui peuvent ensuite être utilisées pour créer des contes ou tout simplement permettre aux étudiants d'illustrer un conte et ainsi laisser leur imagination opérer.

IV-4-3- Séance 3 : Réécriture collective des contes étudiés

Cette séance, (de trois heures et demie), a eu lieu le troisième dimanche du mois de février 2015, toujours avec la même classe. Se reporter éventuellement à la fiche de la séance en annexe 5.

IV-4-3-1- Choix d'un projet d'écriture réalisable

A partir des différents projets d'écriture possibles, j'ai choisi de proposer aux étudiants, après l'étude des deux contes d'origines différentes, d'écrire un conte en entier portant sur leur propre culture, afin qu'il y ait un lien avec l'interculturalité. En effet, je pense qu'il est préférable de leur laisser la plus grande autonomie d'inventer un conte dans sa globalité.

⁶⁷On peut s'inspirer de l'étude de Louis Porcher (2003), Interculturels : une multitude d'espèces, Le français dans le monde, N°329, où il évoque l'interculturel régional, sexuel, générationnel... (au sein d'un même pays)

Mais pour guider tout de même les apprenants dans ce projet, j'ai envisagé de leur donner des contraintes d'écriture qui peuvent être le respect d'un thème général, d'un langage des animaux, du schéma narratif des contes étudiés, des contraintes de lieux et de culture et le respect des temps du récit.

IV-4-3-2- Déroulement de la séance

Tout d'abord, je tiens à rappeler la consigne d'écriture qui a été donnée aux étudiants, en même temps que le tableau récapitulatif de l'étude des deux contes :

« En t'inspirant des deux contes étudiés, rédige un conte algérien qui respecte le schéma narratif (quinaire). Tu es libre de choisir les personnages, les animaux et la fin du conte. Pense à utiliser un vocabulaire propre à la culture algérienne ».

En offrant un canevas d'écriture, *« on est sûr de conduire l'apprenant ou groupe d'apprenants à écrire un conte au gré de sa fantaisie ou de son imaginaire, l'aidera à la rencontre de l'autre par l'expression de soi. »* (Gruca, 2006, P.76) et c'est pourquoi, nous avons demandé à nos étudiants d'écrire des recueils de contes (selon la culture algérienne), en suivant la structure du conte et le canevas détectés dans les séances précédentes.

La réécriture est un travail de transformation du conte existant. Elle renvoie à un changement qui sera effectué, Cette réécriture

« Peut bien sûr prendre des formes très diverses, des thèmes et des structures. Elle est d'une époque à une autre, d'un pays à un autre, d'un registre à un autre. Elle rétrécit ou elle développe, elle admire, elle décrit, elle explique, elle joue, elle parfait, elle assure la survie d'un texte ou d'une œuvre. ». (Durvy, 2001, p.144) :

Ainsi, la réécriture diffère de la rédaction, car elle nous oriente à proposer un nouveau conte à la place du conte original.

En ce qui concerne notre échantillon, les étudiants vont réécrire des contes-types, une écriture collaborative. C'est une pratique d'écriture où il faut *« faire de l'écriture un bien partagé suppose d'installer la coopération entre les participants. ».* (Odette et Neumayar (2008, p.168). Ce type d'écriture est un bien de partage et aussi un moment d'échange, de plaisir et d'enrichissement mutuel qui peut être linguistique, culturel et interculturel.

Nous avons, d'abord, procédé à la lecture offerte du conte produit par chaque groupe. Le conte est lu par le délégué choisi par ce groupe. Les autres étudiants de la classe devaient déterminer les étapes et les événements de ce conte et voir si les critères d'évaluation ont été respectés. Ensuite, nous sommes passés aux commentaires : fournir des explications, des

annotations à propos de chaque conte entendu, en tirant au clair les différentes étapes et les événements, et en insérant une nouvelle colonne dans le tableau, comme conclusion pour voir si sur les critères ont été respectés ou non.

Enfin, nous avons effectué une synthèse des contes produits (réécrits) par les étudiants et du projet lui-même. Dans cette dernière étape, nous avons déduit que les contes de cultures différentes ont, bien sûr, non seulement des dissemblances et des écarts mais aussi des points communs, mieux encore, dans les contes qu'ils ont créés, renvoyant à une même culture (algérienne), de nombreuses différences apparaissaient également. (Voir à ce propos l'étude de Porcher, 2003)

IV-4-3-3- Analyse des productions écrites

Notre travail portera sur l'analyse des copies que les étudiants ont réécrites après avoir répondu à la consigne suivante : réécrire un conte-type, en suivant le schéma narratif quinaire. Chaque groupe a essayé de respecter les trois étapes fondamentales du récit : la situation initiale, la transformation, la situation finale, en s'inspirant des contes déjà étudiés (séance 1 et 2).

IV-4-3-4- Synthèse des contes réécrits (En annexe 3)

G1

Un cheikh appelé Aylimas, vivait dans la Kabila des Ayth Fatma, aux Aurès. Etant très vieux, il voulait choisir son successeur. Pour ce faire, il a posé une condition : pouvoir accéder à la vallée des oiseaux pour pouvoir apprendre le langage des oiseaux qui guérit. Un chasseur qui s'appelait Rabah décida de prendre le risque et de s'aventurer, mais à sa grande surprise, un garçon très jeune, nommé Massyl le supplia de l'accompagner. Ensemble, ils entreprirent le voyage et réussirent à entrer dans la vallée. Le roi accepta de leur apprendre le langage des oiseaux, à condition de passer les épreuves du lièvre. L'enfant, qui était très intelligent, parvint à résoudre les 3 énigmes et le lièvre, étonné de la sagesse de l'enfant, décida de lui apprendre le langage des oiseaux. Ainsi ; Massyl parvint à guérir sa mère et quand leur cheikh meurt, il le succéda et régna longtemps sur son peuple.

G2

A Djebel Babor, dans un douar, vivait Ferhat avec sa femme Zouleikha, c'était un fellah et il avait un fils appelé Akli qui comprenait le langage des oiseaux. Cette famille avait un rossignol qui chantait, tout le temps, de façon très triste. Ferhat s'est demandé ce que

pouvait dire cet oiseau. Son fils l'informa que le rossignol veut te dire qu'un jour viendra où tu seras, toi et maman mes serviteurs. Les parents, très en colère, décidèrent de se débarrasser de leur fils. Une fois endormi, il le mit dans une barque, à la mer. Le rossignol le suivit, aussi. En navigant, Akli rencontra un bateau et le capitaine, ayant pitié de lui, le prit avec eux. Le lendemain, l'enfant informa le capitaine que le rossignol prédit qu'une tempête allait déchirer les voiles et qu'il était nécessaire de retourner au port. Hélas, personne ne l'a cru et les dégâts étaient énormes. L'enfant informa, de nouveau, le capitaine qu'ils allaient rencontrer des pirates qui les feraient prisonniers. Cette fois-ci, on le crut et on s'abrita dans île. Au bout de quelques temps, ils arrivèrent dans un endroit où vivait un très riche homme qui se plaignait de la présence d'un corbeau, de sa femelle et de leur petit avait décidé de lancer une récompense à celui qui réussirait à le débarrasser de ce corbeau. Comme Akli connaissait le langage des oiseaux, il a pu savoir de quoi se disputer le corbeau et sa femelle. Le roi surpris devant ce spectacle, décida d'élever Akli dans son royaume et quand il devint jeune homme, il lui a accordé la main de sa fille et devint prince, très riche.

G3

A Djebel Maâdhid, dans les hauts plateaux du Hodna, à Msila, vivait Ammar avec sa femme et leur fils Salah, un enfant très intelligent. Ses parents, malgré leur pauvreté, décidèrent de l'envoyer pour étudier dans une école coranique. Peu de temps après, le cheikh convoqua le père et l'informa que son fils était doué et qu'il fallait l'inscrire dans un collège à Msila. Une année s'écoula et Salah rentre chez lui, en informant ses parents qu'il avait le langage des chiens. Sa maman, très en colère, voyait que leurs sacrifices étaient en vain, malgré cela, le papa l'envoya étudier une deuxième année. Au bout de la deuxième année, il rentra chez lui et informa ses parents qu'il a perfectionné son apprentissage sur le langage des chiens. Et c'est là que la maman prit une décision ferme de plus l'envoyer étudier. Ammar voulut lui donner une dernière chance, en l'envoyant étudier une troisième année. La dernière année s'acheva et Salah rentra chez lui et informa ses parents qu'il avait acquis des compétences énormes sur ce que disent les chiens. Les parents, furieux, le renvoyèrent de chez eux. Salah se retrouve sans toit, il avait faim et froid. Il passe au milieu des champs et le long d'un oued, il découvre un endroit de rêves : le moulin Ferrero à Boussaâdaet juste à côté un Douar où Il passe la nuit chez une famille dont les chiens aboyaient de façon étrange. Le chef de ce Douar se demandait, sans cesse, la raison de cet aboiement de ses chiens. Salah l'informa que les chiens se disent entre eux

que leur maître court un grand danger car des malfaiteurs avaient creusé un tunnel qui mène vers l'intérieur pour le voler. Le propriétaire décida de tendre un piège aux voleurs et pour récompense, il a donné à Salah beaucoup d'argent et de l'or. Il devint riche et fit venir, aussitôt ses parents qui lui demandèrent pardon.

Cette analyse a montré que le conte s'appuie sur un canevas incontournable, situation initiale et situation finale, l'une est reliée à l'autre par une série d'actions.

IV-4-3-5- Formules d'ouverture

Les formules d'ouvertures sont des clés pour ouvrir l'univers du conte, et accéder au monde étrange et familier, les formules proposées par les étudiants (groupes) relevant de notre culture tamazight, arabo-musulmane par l'effet de l'échange, l'interaction et le climat culturel riche que nous trouvons au sein des groupes. Nous constatons deux éléments qui sont souvent représentés par la formule d'ouverture et suivis par les traits de caractère du héros, le personnage principal. Cette situation est présentée dans les six copies (des six groupes).

La plus utilisée, la plus récurrente, même dans la culture amazigh, précisons d'abord qu'elle est empruntée à l'expression arabe en usage dans le jeu des devinettes : «Hajit-kum ou à sa variante « hajitkum ma jitkum"où dominant, plus que le sens des mots, les parallélismes et les assonances. La formule, en effet, correspond simplement à « je te donne une devinette à deviner », et en début de conte, à « voici mon histoire »

Dans le conte N° 3 (deux étudiants sont kabyles, de Bouira et de Béjaia), la formule d'introduction du conte était donnée en langue kabyle :

« *A macaho, tellem chao !* » « *Que mon conte soit beau et se déroule comme un long fil* »
« *Que je vous conte une histoire, Dieu fasse qu'elle soit belle, longue et se déroule comme un fil !* »

« *Machaho, tellem chao ! Que mon conte merveilleux soit beau et narré comme une longue ceinture très bien tissée ! (référence aux ceintures de laine que portent les femmes kabyles sur leurs robes)*

- « *Hajitek majitek, un homme qui s'appelait Elkhayar marié, il est doté de la connaissance du langage des animaux et des plantes, il habitait dans une dachra* »
- « *Dans les temps anciens, lys et basilic sur les genoux du prophète prière et salut sur lui, un bûcheron appelé Elkhayar qui vivait dans un douar marié et père de deux filles* »

- « *Machaho ! Tellem chaho ! Un jeune homme berger appelé Askel qui vivait avec sa femme et ses deux fillettes dans la forêt des gorilles* »
- « *Kan ya ma kan fi kadim ezzaman, un homme s'appelait Ahmed marié et père de deux Garçon* »
- « *Hajitek majitek, il y'avait un fellah qui s'appelait Amar, il vivait avec sa femme Aicha et ses huit enfants dans une ferme* »
- « *Hajitek bahjitek, un berger qui se nommait Ali vivait avec sa femme dans une petite demeure* »

IV-4-3-6- Choix des lieux, des prénoms et des proverbes (Culture algérienne)

Par la suite, nous avons effectué une entrevue avec les groupes qui ont réécrit ces contes à propos du choix des lieux, des prénoms, des personnages, des animaux... Un échange riche et fructueux a eu lieu :

- **L'Aurès**

« *C'est une région, en partie montagneuse située dans le nord-est de l'Algérie, caractérisée, à la fois, par sa riche histoire, son relief en partie montagneux et par son peuplement traditionnel, le groupe berbère des chaouis. Son aire culturelle s'étend à une petite partie de l'ouest de la Tunisie.* », nous informe un membre du G1, originaire de Batna.

- **Ayth Ftma**

« *Nom d'une tribu qui fait partie des tribus Chaouias de la rive nord ou les Aurès inférieures. Originaire de Merouana (Batna), ils descendent, selon la légende, de Fatma Tazoughert mais, ils revendiquent leur ancienne appartenance aux Fatimides.* », nous rapporte un étudiant du G1, originaire de Batna.

- **Djebel Babor**

« *Appelé aussi grand Babor, est une montagne de la chaîne des Babors culminant à 2004 m d'altitude en petite Kabylie, à l'extrémité nord de la wilaya de Sétif, à quelques encablures du barrage d'Eraguene (wilaya de Jijel) et à une quinzaine de kilomètres de la mer Méditerranée.* », nous rapporte un membre du G2, originaire de Sétif.

- Hodna

« Une région située à l'est-nord-est des hauts plateaux dans le centre de l'Algérie. Ayant pour capitale M'sila (Tamsilt), elle est réputée pour son élevage d'ovins et connue pour son chott d'où elle tire son nom. Les monts du Hodna conservent dans leurs plissements les ruines de la Kalâa des Béni Hammad. », nous fait savoir un étudiant du G3. »

- La zaouïa d'El Hamel

« Située dans la région d'El Hamel, à 10 km au sud-ouest de Bou-saâda, la zaouïa, vieille de deux siècles, relève de la confrérie Rahmania. En effet, fondée en 1845 par Mohamed Ben Belgacem, personnalité religieuse influente et sera à la mort de ce fondateur, placée sous l'autorité religieuse de sa fille, lalla Zineb et ce, jusqu'à 1904. La zaouïa abrite les sanctuaires où reposent le saint homme et sa fille. », nous rapporte un autre étudiant du G3, originaire de Bou-saâda.

- Le Moulin Ferrero

« Antoine Ferrero émigre en Algérie vers 1867 et débarque à Bejaia. Il est employé dans diverses minoteries et fonde le moulin Ferrero à Bou-saâda. Plus tard, il acquiert un autre moulin à Msila, dit le moulin des Rosiers. Il désigna comme son successeur à Bou-saâda, son frère, Denys Ferrero et à Msila son beau-frère, et l'autre de Bou-saâda.

Un membre du groupe 1 a proposé certains prénoms, et comme certains membres des autres groupes n'ont pas pu les comprendre, il leur a expliqué que ces prénoms sont berbères, ils sont, en grande partie, des prénoms de grands guerriers :

- **Massinissa** : en tamazigh Masnsen, roi berbère et fils du roi Gaia, très utilisé à Tizi ouzou
- **Aylimas** : sa signification est roiamazigh dont l'autorité s'exerçait sur la Numidie orientale, très utilisé à Tizi ouzou, il s'agit de l'arrière grand-père de Massinissa.
- **Dihya** Prénom supposé de la Kahina, la reine des Aurès, elle représente la femme courageuse qui a combattu le colonialisme, très utilisé à Tizi ouzou
- **Markunda** : Reine Amazigh, prénom très utilisé à Béjaia et à Tizi ouzou.

Les prénoms suivants ont été proposés par les autres groupes :

- **Rabah** renvoie au profit et à la prospérité, très utilisé chez les berbères

- **Massyl** est un prénom d'origine chaoui, il dérive du nom de la tribu numide des massyles qui, au cours de l'antiquité, avait fondé un royaume au nord-est de l'Algérie. Signification : tiré d'un ethnonyme.
- **Akli** : terme attesté en kabyle et veut dire « esclave » « noir ». La signification raciale (noir) que le vocable a en kabyle semble secondaire puisque même dans ce dialecte, *aklia* d'abord une valeur sociale et désigne avant tout un groupe à statut déterminé, indépendamment de la couleur de peau des individus concernés.
- **Zouleikha** c'est la femme très sainte, très utilisée à Bordj Bou Arréridj.
- **Ammar** est un prénom bien connu à Boussaâda et ses environs, ce prénom renvoie à un homme sage qui apporte la joie et la prospérité à sa famille.
- **Salah** très utilisé à Msila, il renvoie à l'homme intègre et vertueux.
- **Ali** renvoie à l'homme noble et supérieur, très connu à Bordj et à Sétif, ce prénom renvoie au gendre du prophète Mohamed (PSSL), époux de sa fille Fatima, quatrième calife après Abou Baker, Omar et Othmane.
- **Abbes et Ferhat** très connus à Sétif. Abbes renvoie au lion, qui a un visage sévère, Ferhat renvoie à la joie.

Ensuite, ils ont choisi des animaux que nous pouvons trouver en Algérie et en Afrique:

Mouton, cheval, mule, coq, chat, âne, vache, pigeon, lièvre, corbeau, grenouille, rossignol, chien, serpent, lion, loup, aigle... etc.

Ils ont également essayé de trouver des traits caractéristiques de leur mode de vie comme par exemple: Zit arab, galette d'orge, Touiza, Louziaâ, raghda, kesra, rakhsas, couffin...

lieux:

Les Aurès, douar, dachra, el hodna, la tribu des Ayth Fatma, kabila, djebel Babor, port de Béjaïa, djebel Maadhid, école coranique, djurdjura,...

vocabulaire algérien:

Wallah, *Machaho ! machaallah, inchallah, Tellem chaho, el baraka, djemaâ, soug, kanoun...*

Proverbes populaires en langue maternelle, proposés par les étudiants:

Ces proverbes sont transcrits en français, mais dits en arabe algérien (langue maternelle):

« *Kid nssa kidine w men kidhoum djit hareb yet'hazmou bethaabine w yetkhllou belaakarib* »

« *Dar nssa wel gasaa yabssa* »

« *lissanek idha sontou sanek idha khountou khanek* »

« *El foun el maghloug matoudoukhrou dhebana* »

«*Sam sam weftar ala basla*»

«*Zaaf ykharedj esser*»

Une stratégie a été menée par l'un des étudiants avant la phase de réécriture, un membre d'un groupe a oralement résumé le conte étudié de la séance précédente, puis les étudiants de ce groupe ont choisi ensemble la formule d'ouverture, les noms des personnages, les animaux et les lieux, un autre membre du groupe a raconté le conte résumé oralement puis un autre membre de ce groupe a commencé à écrire, il le dicte et les autres membres ont intervenu pour changer le nom et les lieux ou bien pour corriger les erreurs de langue. D'autres groupes ont consulté le canevas de la séance précédente pour écrire le conte, en choisissant ensemble la formule d'ouverture, les personnages, les animaux et les lieux...

IV-4-3-7- Prolongements possibles

La première idée qui me vient à l'esprit serait de réaliser un recueil de ces contes écrits par les étudiants. Il faudrait envisager de recourir à l'outil informatique, avec l'utilisation du traitement de texte. Pourquoi ne pas envisager une correspondance avec d'autres classes, ici en Algérie et ailleurs (en France par exemple, à travers les réseaux sociaux ou les blogs) où chaque semaine un des contes leur serait envoyé (format papier, numérique ou audio).

Un jeu de cartes pourrait être réalisé (dans le cadre des arts visuels) à partir de l'éventail des solutions possibles (il est possible d'en imaginer d'autres). Un élève tirerait au sort une carte pour chaque étape du schéma narratif. Il devrait alors s'en imprégner et raconter ce conte aux autres.

Un travail de recherche de contes qui ont été repris et réécrits dans plusieurs pays pourrait être effectué.

IV-4-4- Séance 4

Cette séance (De deux heures) a eu lieu le dernier dimanche du mois de février 2015, toujours avec la même classe. Se reporter éventuellement à la fiche de la séance en annexe 05.

IV-4-4-1- Objectifs : culturels et ludiques.

Nous avons sélectionné deux contes et nous avons envisagé leur mise en scène, dans le cadre d'une théâtralisation (voix et gestes), nous avons même choisi un étudiant qui a joué le rôle d'un conteur professionnel. La représentation s'est faite devant un public (d'autres enseignants et étudiants).

Dans le contexte de la globalisation des communications et de l'écllosion des sociétés plurilingues, il apparaît essentiel de mettre de l'avant le développement d'une compétence de communication interculturelle. Le développement d'une compétence langagière ne pourrait être complet sans le développement d'une véritable dimension interculturelle. L'éducation est une entrée dans la culture car,

« Nous croyons que l'enseignement des langues, de par sa nature même, incarne la présence des autres cultures, le contact avec l'altérité dans la construction des représentations culturelles et une part importante de médiation dans les interactions avec les membres de ces autres cultures »

(Lussier, 2008, p. 06)

En effet, chaque acteur du milieu scolaire doit s'engager dans une démarche toute personnelle d'acquisition de savoirs pour comprendre, dire, apprivoiser et vivre la diversité. Une telle démarche permet d'éviter : l'ignorance et la méconnaissance qui font le lit des catégorisations faciles, les réductions, altérations et falsifications, la dérive identitaire sécuritaire, défensive, qui évite la confrontation, le conflit, mais également empêche la remise en question, la négociation et l'accommodement.

Dans un contexte scolaire ouvert sur le monde, l'apprenant participe à des activités culturelles en français et lit des œuvres francophones d'ici et d'ailleurs. Il développe sa sensibilité à l'égard de la langue et de la culture et pour construire ses propres repères culturels, il est guidé par l'enseignant qui joue le rôle d'un passeur culturel. Il accompagne l'élève en situation d'apprentissage tout en l'aidant et surtout en favorisant l'appropriation culturelle. La pratique enseignante serait donc une médiation entre la culture première des élèves et la culture seconde. Cette médiation dépend de l'initiative personnelle des enseignants et de leurs choix. Cela représente une reconnaissance et une valorisation du rôle et de la tâche des enseignants, reconnus ainsi comme pédagogues cultivés.

Or, la culture de l'enseignant a une incidence sur sa pratique, c'est sur elle que repose l'intégration de la dimension culturelle à l'école. Elle imprègne ainsi le choix des contenus, le choix des activités d'apprentissage, l'élaboration d'actions pédagogiques et la planification des séquences didactiques, comme nous l'avons constaté lors des réponses aux questionnaires, sur leurs interventions pédagogiques en classe : les contenus que les enseignants privilégient, les supports utilisés.....

Conclusion

L'université joue un rôle dans la lutte contre l'intolérance. Elle peut mettre en place de nombreux projets pédagogiques, qui répondent non seulement à des objectifs liés à l'ouverture sur le monde, mais aussi à des objectifs spécifiques à des champs disciplinaires et même à des objectifs transdisciplinaires. Mais, ces projets doivent être adaptés aux attentes et aux besoins de nos étudiants.

Le conte peut être, aussi, un moyen de mettre en évidence les similitudes qui rapprochent les membres de groupes étrangers aussi bien que les différences qui les opposent.

Le projet, qui a été mené auprès de nos apprenants de 3^{ème} année licence, au département de français, a contribué à dégager ces notions. Cependant, nous pensons que quatre séances n'ont pas suffi pour que les étudiants en prennent véritablement conscience. Nous restons, donc, insatisfaite, même si ceux-ci ont été ravis de travailler sur les contes et que leurs productions étaient vraiment intéressantes.

Ce thème est vraiment difficile à traiter, et pour éduquer à l'interculturalité et atteindre l'objectif suprême de tolérance (si cela est vraiment possible !), la solution est, peut-être, dans l'alternance des différentes approches pédagogiques à mettre en œuvre, qui ont, chacune de son côté, leurs avantages et leurs inconvénients.

Il est pratiquement sûr que nous ne serons pas capables de comprendre la complexité des langues en contact, mais ne nous décourageons pas, ces rencontres sont là pour nous aider à découvrir et à réfléchir sur les aspects de notre propre culture et celle des autres, dont nous n'avons, peut-être, pas conscience jusqu'à maintenant. L'objectif n'est pas de trouver toutes les réponses, mais de prendre plaisir aux images fascinantes que pourrait nous renvoyer notre miroir et que nous pourrions intercepter aux nombreuses fenêtres ouvertes sur le monde.

Conclusion générale

Conclusion générale

« *La langue française est une femme. Et cette femme est si belle, si fière, si modeste, si hardie, si touchante, si voluptueuse, si chaste, si noble, si familière, si folle, si sage qu'on l'aime de toute son âme, et qu'on n'est jamais tenté de lui être infidèle.* », déclarait Anatole France son amour à sa langue maternelle.

Néanmoins et contrairement à Anatole France, je justifie l'infidélité à la langue maternelle, car seule cette "trahison" permet de mieux apprécier le génie de l'outil de communication reçu de ses parents, comme l'affirmait Goethe (1749-1832): « *Celui qui ne parle pas de langue étrangère ignore sa propre langue.* »

Une langue est un espace de vie et il faut que les acteurs de l'acte pédagogique en soient clairvoyants et préparés à cet état de fait. Apprendre une langue c'est, donc, approcher un lieu différent où des gens vivent, pensent, aiment, pleurent et rient. C'est, aussi, un espace de découverte de l'autre et de nous-mêmes, où il y aura, sans aucun doute, des zones de rapprochement et des zones d'éloignement.

Dans le "village" qu'est devenu le monde d'aujourd'hui, plus que jamais les langues voyagent, les cultures se rencontrent. Parler deux ou même plusieurs langues est devenu un avantage, une chance, un moyen de réussite. N'en parler qu'une seule constitue un réel handicap. Pourtant, le bilinguisme, ou le plurilinguisme, ne va pas de soi. Il s'agit, en effet, d'un phénomène très complexe, le résultat d'un processus d'acquisition dont le déroulement échappe, encore en grande partie, aux scientifiques. Les études à ce sujet sont, néanmoins, très nombreuses et permettent aujourd'hui de mieux comprendre ce que signifie au juste être bilingue, comment on le devient, et ce que cela implique.

Apprendre une langue étrangère, c'est aller vers une culture autre, la dompter et l'amadouer, pour pouvoir se l'approprier. Devenir bilingue, c'est devenir biculturel ou, plus précisément, intégrer deux cultures dans son identité. Le bilingue n'est pas la somme de deux monolingues, il ne développe pas deux entités séparées mais intègre ces deux cultures en une même identité. Lorsque la question est posée à l'écrivain franco-libanais Amin Maalouf de savoir s'il se sent « plutôt Libanais », ou « plutôt Français », il répond : « *L'un et l'autre !* » Et de rajouter: « *Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité.* » (Maalouf, 1998, p. 09).

Pour un paradigme de l'altérité

Le paradigme de Pretceille (1996, 1999, 2003) vise davantage l'apprentissage de la rencontre de l'Autre que celui de la culture de l'Autre, ce dernier ne pouvant mener qu'à un enfermement de l'Autre dans une identité, à une « assignation à résidence identitaire ». Toute approche académique des cultures, toute approche encyclopédique qui viserait à lister différentes caractéristiques culturelles est, en ce sens, invalide:

« Comprendre les cultures, ce n'est pas accumuler des connaissances et des savoirs, mais c'est opérer une démarche, un mouvement, une reconnaissance réciproque de l'homme par l'homme, c'est apprendre à penser l'Autre sans l'anéantir, sans entrer dans un discours de maîtrise afin de sortir du primat de l'identification et du marquage » (Abdallah-Pretceille, 1999, p.60).

Partant, c'est donc aussi la notion de « communication interculturelle » qui est à reformuler, inférant par là un changement dans la façon même de concevoir la pédagogie interculturelle. En effet, considérer celles-ci, que ce soit la communication ou la pédagogie, comme la simple prise en compte des caractéristiques et des appartenances culturelles dans le cadre de la communication, relève davantage d'une logique culturaliste, avec tous les dangers qu'elle recèle, notamment, nous l'avons vu, en détournant l'attention des aspects dynamiques de la personnalité et des cultures.

C'est plutôt, nous disent Abdallah-Pretceille et Porcher (2001), en tentant de comprendre comment les faits culturels sont utilisés dans la communication, comment ils sont mis à profit pour signifier quelque chose que nous nous situons dans une véritable logique interculturelle. De la même manière dont on cherche à savoir ce qui est dit au-delà des mots lorsqu'on communique avec quelqu'un, on doit chercher à aller au-delà des faits culturels, « au-delà de la culture », pour emprunter une formule de Hall (1979). Nous devons chercher à comprendre ce que la personne tente de signifier à l'autre en les utilisant, en les "mettant en scène":

« Une culture n'existe que si elle est « vue », si elle est « lue », ce qui implique de doubler et de dépasser l'approche sémiologique par une phénoménologie sociale qui permet d'éviter le réductionnisme culturel en reconnaissant la vision et l'interprétation des acteurs. [...] Chaque manifestation culturelle est au confluent de plusieurs interprétations et c'est ce sens caché qui est l'objet même de la démarche d'appropriation

Conclusion générale

culturelle de type herméneutique.» (Abdallah-Preteille et Porcher, 2001, p.71).

Les faits culturels ne prennent sens que dans un contexte, ils ne peuvent jamais être analysés en dehors de celui-ci. Ils ne sont pas des abstractions, ni les signes d'une appartenance à une culture. Ils sont le symptôme d'une relation (Abdallah-Preteille, 1999), ils la caractérisent puisque, au-delà des cultures qu'ils représentent, c'est la relation qu'entretiennent des individus qui est déterminante.

En effet, dit Preteille (2003, p. 15), « *les cultures se définissent moins par rapport à une somme de caractéristiques et de traits culturels que par rapport aux relations et aux interactions entretenues entre les individus et les groupes* ». C'est donc, si l'on suit la logique d'Abdallah-Preteille, dans une démarche compréhensive de l'usage de la culture par l'Autre que doivent s'inscrire les individus. À la manière dont la compétence linguistique renvoie à la capacité de maîtriser plusieurs registres de langue et de les adapter aux situations, c'est de la « *possibilité qu'aura un individu de «jouer» sur l'ensemble des potentialités qui lui sont offertes que dépendra sa capacité d'adaptation dans tout système social* » (Abdallah-Preteille, 1996, p.55). C'est ce bricolage qu'il sera à même de réaliser qui sera garant d'une certaine « *compétence interculturelle* » chez lui.

Au début, nous avons tenu à donner à notre expérimentation un caractère interdisciplinaire étant donné que le concept de culture est, de nature transdisciplinaire. Philippe Blanchet (2011a, p.71) explique que l'interdisciplinarité implique d'explicitier « *comment telle information ou tel concept pris dans tel autre domaine enrichit notre recherche, même s'ils sont issus d'un courant scientifique « antagoniste.* ». La culture admet beaucoup de significations et il était nécessaire de découvrir les paradigmes essentiels dans différents champs de recherche et de les confronter et les comparer, en mettant en relief les contributions d'une discipline à une autre dans une démarche comparatiste. Le terme de « *représentation* » a également été emprunté par la didactique à la psychologie sociale. Ainsi, les concepts sur lesquels repose notre réflexion appartiennent à plusieurs disciplines à la fois, qui les ont théorisés de manière sensiblement différente (le cas pour la notion d'altérité, aussi), d'où la nécessité de regarder au-delà de la DLE seule. Nous avons voulu déchiffrer les différentes visions de la culture dans d'autres domaines disciplinaires que la didactique pour mieux les réétudier et les reconsidérer dans un cadre pédagogique, en classe de FLE.

La recherche que nous avons menée est hybride, elle a combiné différentes approches méthodologiques : enquête par 2 questionnaires et un petit entretien et des transpositions

Conclusion générale

didactiques par des pratiques de classe et deux méthodes de collecte et de traitement des données (quantitative et surtout qualitative), afin d'avoir une connaissance plus approfondie des imaginaires socioculturels d'étudiants de 3^{ème} année licence et d'enseignants, au département de français à l'université de Msila. En résumé, les approches méthodologiques qui ont décrit ; au moyen d'une macroanalyse (enquête) et d'une microanalyse étude de cas sont à visée heuristique. Elles nous ont permis de saisir la richesse des imaginaires socioculturels et des pratiques enseignantes et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer.

En effet, après un travail expérimental, qui a duré plus de six mois, les thèses de Cordonnier, de Roulet et de Pretceille ont, dans l'ensemble, abouti aux résultats souhaités : Toute rencontre, tout échange entre deux individus socioculturellement différents mène à une connaissance de l'Autre par une connaissance de soi-même. Dans une rencontre entre personnes appartenant à des univers dissemblables, les interlocuteurs doivent fournir des efforts, négocier des significations, s'adapter, la relation d'interculturalité dépassant le simple niveau linguistique ou cognitif. Selon la situation dans laquelle l'échange a lieu, et selon la compétence (monolingue ou multilingue) de chacun, il sera fait appel à des stratégies spécifiques.

Dans cette perspective, l'interculturalité s'appuie sur une coopération intergroupale qui demande une volonté de la part des acteurs des systèmes culturels différents. La finalité serait de rendre la distance sociale entre leurs groupes d'appartenance moins considérable, et de prévenir certains conflits lors de tout échange.

En revanche, certaines personnes ayant pris part à notre expérimentation se retrouvent réticents et refusent de coopérer pour une meilleure harmonie entre eux et leurs interlocuteurs étrangers. Ils n'estiment qu'une approche multiculturelle simpliste qui se limite à une situation de co-présence (sans un réel échange) des groupes et des individus. Il en résulte une compréhension réductionniste de la culture. Il s'agit, en effet, d'un culturalisme qui est considéré comme « *la maladie infantile de la culture* » (Pretceille, 2004, p. 59). C'est l'avis de Dervin (2011, p. 78), qui souligne que:

« L'enseignement-apprentissage des langues étrangères ne soutient pas vraisemblablement la vraie rencontre, le vrai divers et les diverses diversités de soi. Malgré la présence des altérités dites périphériques, le soi et l'autre sont souvent présentés par des images et représentations figées, non mouvantes et stables. »

Conclusion générale

Donc, nous pourrions reconnaître, dans ce cas, que le discours culturaliste prend le pas sur le discours interculturaliste.

On considère souvent que, munis de suffisamment de compétences linguistiques et plongés dans le contexte socioculturel français, les étudiants de FLE ont plus de facilités à établir une conversation avec les Français. Néanmoins, les questionnaires nous ont montré que ce n'est pas toujours évident d'entrer en contact avec les natifs pour notre échantillon. Par manque de compétence (inter)culturelle, certains d'entre eux ont confié qu'ils ne connaissent pas de stratégies adéquates pour maintenir une conversation avec les natifs français. Par ailleurs, les stéréotypes qu'ils se font des Français rendent les prises de contact encore plus délicates. Pretceille (1999, p. 17) explique que:

« La maîtrise du code linguistique et du code culturel ne garantit pas une bonne communication. Il faut aussi prendre en compte la relation entretenue entre les interlocuteurs. Communiquer, c'est échanger des informations en s'appuyant sur des codes, mais c'est aussi entretenir une relation, située elle-même dans un contexte dans un temps et dans un lieu. »

En outre, « *De peur de gêner ou d'être gêné, chacun essaye de se réduire à ce qu'il pressent être commun ou à ce qu'il pense que l'autre attend qu'il soit. En fait, on s'interdit de percevoir l'altérité* » (F. Fouquet, cité par M. Abdallah-Pretceille, 1996, p. 187-188). Il est dommage que, pour certaines personnes, cette peur devienne un obstacle qui les empêche de faire un pas vers l'Autre. Pour aider nos étudiants à vaincre cette peur, il est nécessaire de développer les connaissances et les compétences socioculturelle, sociolinguistique et interculturaliste. Ces outils aident les apprenants à construire un sentiment de sécurité, à se sentir bien équipés en comprenant comment fonctionne « l'autre », en sachant comment voir « l'autre » par rapport à « soi-même » et comment entretenir une relation avec lui, ce qui leur permet de se sentir à l'aise et d'établir une communication plus facilement lors d'une rencontre interculturaliste. Pour les étudiants, il est primordial d'acquérir une attitude

« d'ouverture et de décentration, au-delà de l'enfermement identitaire » et de développer ce comportement « *de manière à ne pas s'interdire des expériences directes et assumées d'autres formes de vie sociale au sein de cette autre communauté, à laquelle l'utilisateur/apprenant peut demeurer étranger* » (J-C. Beacco, 2004, p. 282).

Pour arriver à cet objectif, nous rejoignons la thèse de Zarate qui consiste à

Conclusion générale

« [...] mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables ». (1995, p. 98.)

Désormais, une pédagogie qui favorise la vraie rencontre entre deux identités culturelles différentes, doit instaurer une dynamique entre les deux interactants. Cette pédagogie interculturelle se donne comme une simulation qui prépare l'apprenant au vrai contact. Il est question, ici, de rendre meilleur son capital socio-culturel pour échapper à toute fausse représentation de l'autre. Plus ce capital est élevé, plus cet individu arriverait à s'éloigner de tout comportement ethno-centré.

La diversité des cultures, des comportements et les variétés des interprétations des données culturelles, nous poussent, en tant qu'enseignants, à repenser nos interventions pédagogiques, à réinventer nos conceptions, tout en optant pour des pistes nouvelles dans le champ de l'enseignement-apprentissage du FLE. Il s'agit de redéfinir les objectifs visés et la démarche suivie pour donner aux apprenants, futurs usagers potentiels de la langue « cible », une compétence interculturelle indispensable pour toute connaissance relative et centrée de l'autre, comme le soulignent Pretceille et Porcher :

« Opter pour une démarche interculturelle veut dire privilégier une anthropologie axée sur les problèmes, les situations, les dynamiques plutôt qu'une simple centration sur l'autre. L'enjeu consiste à sortir de la notion du modèle comme explication pour passer à une capacité de saisie du changement. » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001, p. 186)

Nous avons constaté, au cours de notre carrière dans l'enseignement que la classe de FLE, dans un contexte universitaire fait, certes, progresser les connaissances linguistiques suivant les stratégies didactiques et les politiques d'apprentissage de la langue française. Néanmoins, nous avons souligné que cet espace est susceptible de générer des sentiments d'insécurité linguistique pour au moins deux raisons :

- Elle réalise, dans les salles de classe, le brassage d'apprenants du français venant d'horizons divers, de milieux urbains et de zones rurales, d'enfants issus de famille diverses, de catégories sociales diverses et dont la prise de parole en français peut donner lieu à des attitudes d'insécurité linguistique.

Conclusion générale

- Elle est le lieu d'une cristallisation de la ou des diglossies. Notamment dans les communautés qui, comme la nôtre, ont connu le phénomène de la colonisation. Le concept de diglossie est le rapport inévitablement inégalitaire de la coexistence de deux (ou plusieurs) langues dans une communauté linguistique.
- Elle est le lieu de la valorisation d'une variété de langue parce qu'elle prescrit la norme standard et sanctionne tout écart par rapport à la variété prescrite. C'est sans doute pour cela qu'on attribue à l'université un rôle essentiel dans l'émergence d'attitudes d'insécurité linguistique.

Notre expérimentation, en touchant à sa fin, a permis aux étudiants de notre échantillon de prendre du recul et de réfléchir à leur façon d'apprendre (apprendre à apprendre). Ils ont confirmé que ces projets coopératifs, d'une façon générale, surtout interdisciplinaires, où ils **ont fait recours à leurs langues maternelles, ont contribué à leur sécurisation et ont diminué, de loin, leur insécurité linguistique.**

Il est vrai que le fait de placer des apprenants dans le contexte d'une classe où des camarades s'expriment mieux en français qu'eux est, certes, générateur d'insécurité linguistique, mais seulement pour un temps. Nous avons pu constater que les étudiants de notre groupe expérimental, dans l'accomplissement de leurs projets interdisciplinaires et coopératifs, sont rapidement passés d'un degré d'insécurité maximal à un degré d'insécurité réduit. Ils pourraient même devenir, avec le temps et avec un peu plus de pratique, parmi les meilleurs apprenants de français s'ils prennent conscience de leurs lacunes et les corrigent plus facilement que ceux qui pensent être bons en français parce qu'ils parlent cette langue en milieu universitaire et/ou en milieu familial. Si tant est que l'université peut faire progresser les compétences, elle réalise ses desseins, ses projets par l'action conjuguée des apprenants entre eux-mêmes, des enseignants et des méthodes éducatives qui sont autant de composantes intervenant dans les stratégies didactiques ainsi que dans un environnement propice à l'appropriation du FLE.

Par conséquent, et au-delà de la simple formation linguistique universitaire, le paradigme didactique, dans lequel nous avons situé notre humble étude, vise à former des citoyens du monde, des étudiants plurilingues et pluriculturels, qui osent se passer de la « *paire de lunettes culturelle* » (De Salins, 1992, p.10), qui les emprisonne dans une cage egocentrique ou ethnocentrique, loin d'être un lieu pour toute productivité. L'objectif serait d'aider l'apprenant à construire ses savoirs, mais aussi ses comportements : savoir-faire, savoir-être, savoir-interpréter et savoir-devenir. Dans ce cheminement, l'apprenant d'une langue défait et reconstruit ses représentations sociales, comme le confirme Zarate :

Conclusion générale

« *L'apprenant est un acteur social, déjà socialisé dans une culture donnée et c'est à travers les représentations qui y ont été construites qu'il lira la réalité étrangère.* » (Zarate, 2006, pp. 98-99). Les mauvaises interprétations influentes sur la représentation de l'altérité, causent une distanciation entre culture source et culture cible.

En effet, la situation actuelle est marquée par le cloisonnement des langues et il est temps de développer des arguments qui justifient une intégration et d'esquisser un modèle de développement des capacités langagières en langue maternelle et dans le système scolaire, à partir du répertoire de l'apprenant. Le modèle est fondé sur l'hypothèse qu'un étudiant apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue étrangère qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues étrangères car, **selon Jean Louis Cordonnier (1995), le recours à la langue-culture première constitue une pratique interculturelle par excellence et cette thèse a été pleinement vérifiée dans ces projets interdisciplinaires.** Toutefois, le recours dans le contexte algérien, à une didactique intégrée du français langue étrangère et de la langue première (l'arabe, par exemple) soulève certaines questions faisant apparaître un ensemble d'obstacles que les recherches et les actions sur le terrain peuvent prendre en compte. Il s'agit d'abord d'obstacles inhérents à **l'éloignement des deux systèmes linguistiques et culturels**. Le français et l'arabe (par exemple) sont loin d'être des langues proches ou voisines, le degré de "xénité", pour reprendre le terme de L. Dabène (1994), est bien élevé : les graphies et les origines sont différentes, les descriptions grammaticales des deux langues ont connu des évolutions dissemblables. De même, les référents culturels propres à chaque langue ne sont pas très proches, en dépit des proximités spatiales et historiques.

Du point de vue de l'histoire éducative,

«Chaque langue est globalement associée à une culture et à des traditions éducatives bien spécifiques pouvant orienter directement ou indirectement les choix didactiques retenus. Actuellement, cette volonté d'harmonisation des deux méthodologies est souvent freinée par un état de cloisonnement, voire de divergence dans les programmes et les pratiques d'enseignement des langues en présence dans le système scolaire. En outre, les formations initiales et continues dans chacune des langues sont souvent conçues selon des perspectives éloignées.» (Miled, 2008)

Conclusion générale

Dans une société algérienne arabo-berbéro-musulmane, nous devrions être les premiers à recommander fortement aux universités de faire une place importante à la dimension interculturelle dans la formation des enseignants, dans les programmes universitaires destinés à l'enseignement-apprentissage et même dans la formation continue puisque dans notre religion, dans la pédagogie du coran, tous ces concepts ont été depuis des siècles recommandés et enseignés !

L'université ! Il faut le dire ! Un trésor est caché dedans !

Dorénavant, l'enseignement supérieur repose sur quatre piliers ¹⁰³: Apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et à vivre avec les autres, apprendre à être. Ces piliers illustrent bien les valeurs et les connaissances permettant à chacun de mieux saisir le sens et la portée de l'humain et de tout acte éducatif qui favorise sa pleine croissance.

Le monde actuel est trop souvent un monde de violence qui contredit l'espoir que certains, et même notre société incluse, avaient pu mettre dans le progrès de l'humanité. L'idée d'enseigner l'acceptation et le respect de la différence, d'enseigner la non-violence, d'enseigner l'amour à l'école est louable, même s'ils ne constituent qu'un instrument parmi d'autres pour lutter contre les préjugés, les stéréotypes qui mènent aux conflits.

Apprendre à vivre ensemble et avec les autres constitue le cœur même des compétences à acquérir par tout enseignant qui s'engage aujourd'hui dans une démarche de réflexion et d'analyse de ses connaissances et de ses capacités d'enseignement.

L'université devrait ouvrir l'esprit des étudiants aux altérités humaines et cognitives car la culture est en effet ce que nous apprenons et créons pour faire un sens du monde et c'est par l'interculturalité, par la rencontre avec l'autre différent que nous advenons en tant qu'adultes, c'est par la confrontation à la différence que l'on se construit et donc que l'on construit des savoirs sur soi et sur le monde. Cette construction est en fait une co-construction, car on n'apprend pas tout seul, on n'apprend pas du même, mais on apprend de l'Autre, différent.

Pour ce faire, nous recommandons donc, d'une part, à l'instar de Denise Lussier (2003), d'inclure dans la formation initiale et continue des étudiants et des enseignants de FLE des éléments théoriques et méthodologiques qui permettraient, peut-être, aux praticiens de s'approprier et de mettre en œuvre le cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues. Ce cours pourrait fournir des exemples de la manière dont la langue et la culture peuvent être intégrées afin d'aider les acteurs de l'enseignement-apprentissage du FLE à explorer différentes façons d'enseigner

Conclusion générale

la culture. Aussi, il est important d'imaginer un projet de réforme gouvernemental qui prévoirait une coordination rigoureuse entre les enseignements de la langue première et des langues étrangères aux plans des programmes et de la terminologie, sans réaliser en aucune façon ce que nous entendons par intégration. Ce qui importe, pour nous, c'est que l'étude de la langue première devienne le lieu privilégié de la découverte des principes qui commandent le système et le fonctionnement de toute langue et de l'acquisition des instruments propres à favoriser cette découverte, ouvrant ainsi la voie à la compréhension et à la maîtrise, non seulement de la langue maternelle ou première, mais aussi des langues étrangères.

Malheureusement, cette thèse n'a pu encore faire l'objet d'une vérification globale, car l'expérience devrait s'étendre sur, au moins, trois années, de l'entrée des enfants à l'école primaire jusqu'à le collège, voire, pour certains, jusqu'à le lycée et même jusqu'à l'université. Nous pouvons fort bien concevoir, selon les programmes, un écart de plusieurs années entre le moment où un aspect de la langue, comme le système phonologique, les modalités, est abordé dans une première ou une deuxième langue étrangère. L'apport d'une certaine approche de la langue première à l'étude d'une langue étrangère est sans doute indirect et à longue échéance. Or, toutes les expériences conduites jusqu'ici n'ont porté par la force des choses que sur une période bien limitée.

L'expérimentation devrait, peut-être, porter, d'une part, sur un problème qui a toujours été négligé dans les pédagogies des langues première et étrangère, mais qui occupe une place centrale dans une approche réflexive, celui de *la métalangue* utilisée par l'apprenant (et par l'enseignant) pour décrire le système et le fonctionnement de la langue, première ou étrangère. Sans doute, convient-il, selon l'âge, la formation, l'étape d'apprentissage, la matière étudiée, de recourir à des métalangues de types, au moins partiellement différents, mais nous manquons encore d'informations dans ce domaine. D'autre part, Nous avons vu qu'un moyen de contrôler les biais dans l'étude de cas était la triangulation des données (Transpositions didactiques). Or, il est aussi possible de faire «*une triangulation par l'analyse*.» (Savoie-Zajc, 2004, p.147) dans laquelle les mêmes données sont analysées de différentes manières, afin d'en enrichir la compréhension. En ce sens, Altet (2002) privilégie «une analyse plurielle» dans laquelle des chercheurs issus de différentes disciplines, considérées comme contributives des sciences de l'éducation, vont analyser une même observation et confronter leur point de vue. Le but de cette analyse est d'identifier et de comprendre les composantes de la situation d'enseignement observée (Altet, 2002) pour en faire une modélisation (Marcel, et al., 2002).

Conclusion générale

Pour conclure, rappelons qu'à la base de l'idée de théorisation ancrée, il y a la conscience du risque de circularité : le corpus à analyser est pré-structuré par les cadres théoriques mobilisés, et on croit qu'on a produit de la connaissance parce qu'on a "validé" ces cadres théoriques sur un moyen empirique. Ce faisant, nous avons éliminé tout ce qui pouvait constituer une découverte, tous les faits qui ne « collaient » pas avec le cadre théorique. Le risque est de se priver d'éléments riches cachés dans le matériau et qui ont toute chance de le demeurer si on adopte cette démarche, car « Les petits faits inexplicables contiennent toujours de quoi renverser toutes les explications des grands faits. » (Ayache et Dumez, 2011, p.35)

En effet, dans la démarche qualitative, qui a dominé notre recherche, il était possible et facile de trouver dans notre corpus (riche et hétérogène) des éléments qui confirment les théories mobilisées (générales, abstraites et décontextualisées) sur lesquelles nous sommes basées, en laissant de côté ce qui pourrait les mettre en cause, ou les nuancer. C'est ce qu'appelle Dumez (2012) le risque de circularité, qui consiste à ne voir dans le matériau empirique que ce qui confirme une théorie : « *Ce risque menace toute recherche qualitative, si rigoureux que puisse sembler le dispositif de recherche mis en place.* » (Dumez, 2012, p. 30). Nous avons, simplement, vu dans le matériau ce que nous voulons y voir, ce que la théorie nous incitait à y voir. Pour gérer ce risque,

« il faut spécifier les théories en termes d'effets attendus, spécifier ce qui est observé sur le terrain en termes de processus, et rapprocher les effets attendus liés à la théorie des processus observés pour mettre en évidence non des lois théoriques générales, mais plutôt des mécanismes. »
(Dumez, p. 33).

Pour que la confrontation entre les théories et le corpus ne soit pas circulaire, il faut interpréter le moyen qui va nous permettre de vérifier nos hypothèses indépendamment de la théorie et surtout ne pas pratiquer l'interprétation théorique. (Ayache et Dumez, 2011). Il faut aussi chercher la donnée surprenante qui pourra déclencher un processus d'abduction.⁶⁸ Si l'on veut sortir de ce phénomène de circularité, une solution est l'attention flottante telle que Freud l'a formulée :

« Nous ne devons attacher d'importance particulière à rien de ce que nous entendons et il convient que nous prêtions à tout la même attention

⁶⁸ syllogisme aristotélicien dans lequel, la majeure étant certaine ; mais la mineure seulement probable, la conclusion n'est, elle-même, que probable.

Conclusion générale

"flottante". On économise ainsi un effort d'attention qu'on ne saurait maintenir quotidiennement des heures durant et l'on échappe aussi au danger inséparable de toute attention voulue, celui de choisir parmi les matériaux fournis. C'est, en effet, ce qui arrive quand on fixe à dessein son attention ; l'analyste grave en sa mémoire tel point qui le frappe, en élimine tel autre et ce choix est dicté par des expectatives ou des tendances. C'est justement ce qu'il faut éviter ; en conformant son choix à son expectative, l'on court le risque de ne trouver que ce qu'on savait d'avance. » (Freud, 1967, p. 62)

L'objectif de cette thèse était de tracer un panorama d'une approche plurielle des langues-cultures, d'hypothèses et de domaines d'étude de la recherche sur l'acquisition des langues-cultures, en contact. Pourquoi ai-je l'impression, arrivée à ce point, non pas d'être arrivée au sommet de la montagne pour contempler l'étendue des forêts devant moi, mais d'y être perdue? Le territoire est inégal et parsemé de formations hétérogènes. Mais, je vais tenter de tracer quelques chemins à travers le paysage dans les études prochaines.

Bibliographie

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1983). La Perception de l'Autre. *Le Français dans le monde*, 181, (novembre-décembre), 40-44.
- Abdallah-Pretceille, M. 1986b. Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations. Porcher, L. (dir):*La civilisation*,72-87.
- Abdallah-Pretceille, M. (1989).L'école face au défi pluraliste. *chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, sous la dir.de Camilleri, c et Cohen-Amérique, 225-245.
- Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue(s), culture(s), communication. *Le français dans le monde n° spécial*, août.-sept, 95-102.
- Abdallâh-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris :Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle. *Le français dans le monde n°spécial*, janvier, 28-38.
- Abdallâh-Pretceille, M et Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : presse universitaire de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène: pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Communiquer et apprentissage de l'altérité et de la diversité. Dans *Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues et les cultures*, Congrès international, Université Aristote de Thessalonique (Grèce), 12-14 Décembre.
- Abdallâh-Pretceille, M. (2017 [1999]). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, collection « Que sais-je ? ».
- Abric, J-C. (2010). 10^{ème} conférence internationale sur les représentations sociales (CIRS), Tunis, Juillet.
- Ait athman, F et Achouche, M. (2017). Le système algérien d'innovation : signes de décollage ou blocage inévitable ? *Des économies nord-africaines*, 2, (17), 1-14.
- Altet, M. (2002). L'analyse plurielle du processus enseignement-apprentissage. *J.-F. Marcel (dir.), Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline*, 43-52. Paris: L'Harmattan.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 31-43.

- Amdaoud, M. (2017). Le Système National d'Innovation en Algérie : entre inertie institutionnelle et sous-apprentissage. *Innovations*, février, 53, 69-104.
- Ansaldo, A.I. (2016). Contrôle des interférences au niveau de la réponse : les réseaux fonctionnels révèlent une plus grande efficacité dans le cerveau bilingue. *Revue de Neurolinguistique*, 43, juillet, 04-16.
- Aubin, D. (2011). Les facteurs humains : un enjeu d'aujourd'hui pour la sécurité de notre futur. *Toutes et transports*, 40(2), 16-18. Récupéré le 20 octobre 2015 de: <http://repere2.sdm.qc.ca/ipac20/ipac.jsp?session=1313AW55587W4>
- Auge, M.(2010). *La Communauté illusoire*. Paris : Petite bibliothèque.
- Ayache, M et Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(2), 33-46. HAL-00657490f.
- Aymonod, P., et al. (2006). *Langues, apprentissages, identités – Actualiser dans la continuité l'éducation bi-plurilingue*. Aoste : IRRE-VDA.
- Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation pluri-lingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Belattaf, M. (1997). Modalités et difficultés de mise en œuvre de la privatisation des entreprises publiques économiques en Algérie. *Cahiers du CREAD*, 39, janv, 91-105
- Belkaid Lemdani, M. (2002). La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. *Raisons éducatives*, 3, 205-222.
- Bertocchini, P. et Costanzo, E.(1989).*Manuel d'autoformation : à l'usage des professeurs de langues*. Paris : Hachette FLE.
- Besse, H. (1984). Eduquer la perception interculturelle. *Le français dans le monde*,188, oct, 48-59.
- Besse, H. (1993). Cultiver une identité plurielle. *Le français dans le monde*, 254, janv, 42-48.
- Bialystok, E. (2012). *L'impact du bilinguisme sur le développement de la langue et de l'alphabétisation*. York University-Canada : Le manuel du bilinguisme et du multilinguisme :
- Bialystok, E. (2017). *L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et son impact sur le développement cognitif précoce*. York University-Canada : Deuxième langue.

- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3, 21-27.
- Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Bouras, D. (2018). Entrepreneuriat, créativité et enseignement supérieur. *Revue algérienne des sciences sociales et humaines (AJSS)*, 4, 1-8.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard
- Boyer, H. (1995). De la compétence ethnosocioculturelle. *Le français dans le monde*, 272, avril, 41-44.
- Boyer, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *ELA. Études de linguistique appliquée*, 3(123), 333-340.
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours, recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.
- Boyer, I. (2010). Etudes des stratégies langagières et du contexte culturel. *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, sous la direction de Bertucci M.-M. et Boyer I, 45-72
- Bressoux, P. (dir.). (2002). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Rapport de recherche pour Cognition, *Programme École et Sciences Cognitives*, Ministère de la Recherche, Paris.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Paris : Crédif/Hatier.
- Byram, M. et G. Zarate. (1998). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. *Le français dans le monde. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, numéro spécial (juillet), 70-96.
- Byram, M. (2009). Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle. *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe*.
- Récupéré le 20 octobre 2015 de : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_FR.asp
- Cadre Européen Commun de référence pour les langues*. (2005). *Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

- Cali, C. (2006). Didactique des langues tierces, didactique du plurilinguisme : une nouvelle approche pour optimiser l'enseignement / apprentissage des langues et maintenir la diversité linguistique en Europe. *Synergie Europe*, n° 1. pp. 119-123.
- Calvet, J-L. *La sociolinguistique*. (2003). Paris : presse universitaires de France, 4^{ème} Edition.
- Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue française de pédagogie*, 103,43-50. Récupéré le 20 octobre 2015 de : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1993_num_103_1_1296
- Candelier, M. (1997). Catégoriser les représentations. Les représentations en didactique des langues et cultures. *Notions en questions*, 2, 43-65.
- Candelier, M. (2002). Une autre voie pour les langues à l'école primaire : faire de la diversité un instrument d'éducation. *La Lettre de l'Acedle*, N°10 disponible en partie en ligne sur http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=13
- Candelier, M. (dir.) (2003b). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boek - Duculot.
- Candelier, M. (2005). L'éveil aux langues : une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques. In Prudent, L.-F., Tupin, F. et Wharton, S. (dir.). *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Bern : Peter Lang.
- Candelier, M. (2006). L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire – Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir. In Cunningham, D., Freudenstein, R. et Odé, C. (dir.), *Language Teaching: A Worldwide Perspective - Celebrating 75 Years of FIPLV*. pp.145-180. Belgrave : FIPLV.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'Autre. *Les cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.
- Castellotti, V. et De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : clé internationale.
- Castellotti, V. (2001). *langue maternelle en classe de langue*. Paris : CLE Internationale.
- Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres, pratique et représentations*. Rouen : presses universitaires.

- Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? *Klincksieck, revue de didactologie des langues-cultures*, 123,365-372.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*. Strasbourg : conseil de l'Europe.
- Castellotti, V et Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usage d'appropriation. Dans Beacco J.C et al, *les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme*. Paris : Hatier.
- Charaudeau, P.(1993). Le contrat de communication dans la situation de classe. *Interactions*. Université de Metz. Récupéré le 10 juillet 2013 de : <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans,57.html>
- Charaudeau, P et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : éditions du seuil.
- Chevrel, P. (1999). Gestion de la dimension culturelle en classe de FLE. *Stage régional sur la civilisation*. . Récupéré le 10 juillet 2013 de : <http://pagesperso-orange.fr/chevrel/civilisation1.html>
- Chevrier, S. (2010 [2003], 2e éd). *Le management interculturel*. Paris : PUF.
- Clanet, C. (2002). L'interculturel et la formation des maitres : institution et subjectivation. *Raisons éducatives*, 3,223-242.
- Claudel, C. (2008). Les formes allocutoires dans le maintien des faces ou, gare à "vous". *Signes, Discours et Sociétés. Interculturalité et intercommunication*. Récupéré le 25 novembre 2014 de : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=187>
- Colles, L. (2007a). Enseigner la langue-culture et les culturèmes. *Québec français*, 146,64-65. Récupéré le 25 novembre 2014 de: <http://id.erudit.org/iderudit/46578ac>.
- Evelyne. Récupéré le 30 novembre 2014 de: <http://users.utu.fi/freder/fdlm.pdf>
- Colles, L.(2007b). *Interculturel, des questions vives pour le temps présent*. Cortil-Wodon : EME.
- Cordonnier, J-L. (1995). *Traduction et culture*. Paris: Didier.
- Creswell, J-W. (2014). *Conception de la recherche: approches des méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes*. Thousand Oaks, Californie : Sauge.
- Cuche, D.(2010, 4e éd.). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La découverte.

- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE internationale.
- Cuq, J-P. et GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.
- Cuq, j-p et al. (2007). *Les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans une perspective actionnelle*. Barcelone : Editions maison des langues.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Dakhia, A. (2008). Désir d'interculturalité : de cet autre idéal humain au devoir de partage. *Synergies-Algérie*, 2,147-154.
- Dasen, P et Perregaux, C. (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : Editions de Boeck, coll. Raisons éducatives.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, 8, 31-61.
- De Carlo, M.(1998). *L'interculturel*. Paris : CLE international.
- Decourt, N. (1992). Les contes immigrés : apports et limites de la pédagogie interculturelle. littérature et oralité au Maghreb. Paris, l'Harmattan, 151-162.
- Defays, J-M.(2003). *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Sprimont : Pierre Mardaga éditeur.
- Defays, J-M (dir.). (2011). *Plurilinguisme et diversité culturelle dans les relations internationales : points de vue russe et belge*. Cortil-Wodon : EME.
- Demorgon, J. (1999). Un modèle global dynamique des cultures et de l'interculturel. *Guide de l'interculturel en formation*, sous la direction de Demorgon et Lipiansky, 81-87.
- Dervin, F. (2007). Evaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail. Dervin Fred, SUOMELA-SALMI Eija (éds.). *Evaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, Publication du département d'études françaises 10, Université de Turku, Finlande, 99-122.
- Dervin, F. (2009). Apprendre à co-construire sur le soi et l'autre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université. *FDFM Recherches & Applications*, dirigé par ROSEN
- Dervin,F.(2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin,F. et, Badrinathan,V. (2011). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : E.M.E.

- Deschenaux, F. (2013). La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques. *Recherches qualitatives*, 32, (1).
- D'Esclaibes, S. (2016). *Montessori partout et pour tous*. Athena Bailly.
- Djefflat, A. (2002). Systèmes nationaux d'innovation dans la région MENA ,*Document de travail de la Banque mondiale / Maghtech*, juil, 1-52. Récupéré le 05 décembre 2016 de: www.worldbank.org/mna
- Djefflat A. (2013). *Séminaire dans le cadre de L ' Académie Africaine Globelics pour l'Innovation et la Compétitivité*. Alger – ISGP/Bordj El Kiffan. 20-31 Octobre.
- Djeghar, A. (2007). Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE. *Synergies Algérie*, 5, 191-198.
- Dubois, J et Al. (1999). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse-Bordas.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- Ducrot, O. et Tzvetan, T.(1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Le Seuil.
- Dumez, H. (2012). Les trois risques épistémologiques de la recherche qualitative. *Le Libellio d'AEGIS*, 8(4), 29-33.
- Dumont, F. (1994). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : Fides.
- Dumont, R.(2008). *De la langue à la culture, un itinéraire didactique obligé*. Paris: L'Harmattan.
- Dupin, M ; Montésinos, I et Morin, M.F. (2010). Avantages et limites des approches utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Les nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 13, (62).
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France, des origines à la renaissance*. Paris: Librairie Felix Alcan.
- Ekert, B. (2017). *La pédagogie Montessori. Histoire, principes et applications*. Paris: Eyrolles Pratique.
- Elke, L. (2008). *Contribution à l'étude des perceptions linguistiques. La méthodologie des faux-couples*. Québec : office québécois de la langue française.
- Falardeau, E. et Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian journal of éducation*, 30,1-24.

- Falardeau, E et Simard, D et. (2008). Comment intégrer la culture dans la classe de français ? *Vie pédagogique*, 149, 76-80.
- Ferréol, G et Jucquois, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- Ferréol, G et Al. (2004). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand Colin.
- Fortin, M.-F. (dir.) (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.
- Gajo, L. (2006). Enseignement bilingue, un nouvel enseignant ? *le français dans le monde*, N°347.
- Galisson, R. (1994). D'hier à demain, l'interculturel à l'école. *Études de linguistique appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 94, 15-26.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- Greenstein, R (dir.). (2009). *Langue et culture : mariage de raison ?* Paris : Publications la Sorbonne.
- Gumbel, P. (2010). *On achète bien les écoliers*. Paris: Grasset.
- Hall, E. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Le Seuil.
- Hall, E. (1979). *Au-delà de la culture*. Paris : Le Seuil.
- Hall, E. (1984). *Le langage silencieux*. Paris : Le Seuil. .
- Huber-kriegler, M., Lazar, I. et Strange, J. (2005). *Miroirs et fenêtres-Manuel de communication interculturelle*. Strasbourg : Editions du conseil de l'Europe.
- Hume, D. (1748 [1783]). *Enquête sur l'entendement humain*. Récupéré le 05 décembre 2014 de: http://classiques.uqac.ca/classiques/Hume_david/enquete_entendement_humain/enquete_entendement_hum.html
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif/Hatier.
- IMBS Paul (dir.) (1978). *Trésor de la langue française, Dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe (1789-1960)*. Paris : Editions du Centre national de la recherche scientifique.
- Kanouté, F. L'interculturel en classe. *Actes du Colloque «Intégration et scolarisation des élèves immigrants. Dessine-moi une école*. Montréal: Ministère de l'Éducation. Récupéré le 15 juillet 2015 de: <https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/787122.pdf>
- Kant, E. (1830). *Réflexions sur l'éducation*. Traduction d'Alexis Philonenko, 1967.

Kharchi, L. (2016). Actes du colloque international "*Langue de scolarisation et écrit. Apport des recherches sur le plurilinguisme et sur les technologies de l'information et de la communication*", Université de Msila-Algérie, 02-03 mai.

Kharchi, L. (2018). Les TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants à l'université, *Tanwir, université Zian Achour-Djelfa*, N°08.

Kerbrat-Orecchioni, C.(1990-1992-1994). *Les interactions verbales* : Tomes I, II, III. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan université.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2009 [1999], 4e éd.). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.) (2010). *S'adresser à autrui : les formes nominales d'adresse en français*. Chambéry : Université de Savoie.

Khelfaoui H. (2011). Accès aux technologies en Algérie: imposition ou appropriation ?*African Sociological Review*, 15 janvier.

Laroui, R'kia.L'approche culturelle de l'enseignement du français et les pratiques enseignantes au secondaire. *Erudit, revue des sciences de l'éducation*, 33, 371-381. Récupéré le 15 juillet 2015 de:

<http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n2/017882ar.html>.

Laroussi, F. (1997). *Plurilinguisme et identités au Maghreb*. Publications de l'Université de Rouen N° 233.

Larrue, J. (1972). Représentations de la culture et conduites culturelles. *Revue française de sociologie*, 13,170-192. Récupéré le 15 juillet 2015 de :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_00352969_1972_num_13_2_2054

Lazar, I.(2005). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe/CELV.

Lefebvre, F. (2008). *Guide d'information pour la prise en charge orthophonique de patients bilingues*. Nantes : centre d'orthophonie.

Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 78-88.

- Lévi-Strauss, C.(1974 [1958]). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Lévi-Strauss, C.(2008). *Nature, culture et société : Les Structures élémentaires de la parenté*, chap. I et II. Paris : Flammarion.
- Lévi-Strauss, C.(2010 [1983], 6e éd.). *L'identité. Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss*. Paris : Quadrige/PUF.
- Lipiansky, E-M. (1999). Stéréotypes et préjugés : bilan des recherches psychosociologiques. *Guide de l'interculturel en formation*, sous la direction de Demorgon et Lipiansky, 142-148.
- Locke, J. (1972 [1690]). *Essai philosophique concernant l'entendement humain*. Paris : Vrin.
- Loth, D.(2006). *Le management interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle: état des lieux.*L'école et les cultures*, YEI Enjeux, 129,171-189. Récupéré le 15 juillet 2015 de: [<http://www.sceren.fr/revuevei/129/17018911.pdf>]
- Louis,V. (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Cortil-Wodon : EME.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestologie et éléments de suggestopédie*. Traduction de pascal boussard, 1984.
- Lozanov, G et Gateva, E. (1988). *Manuel suggestopédique du professeur de langue étrangère*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Ludi, G et al. (1984). Devenir bilingue-parler bilingue. *Actes du 2^{ème} colloque sur le bilinguisme*, Université de Neuchâtel, Suisse.
- Ludi, G et Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Paris : Peter Lang, Berne.
- Lussier, D. (1997). Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Études de Linguistique Appliquée*, 106, (avril-juin),231-246.
- Lussier, D., Auger, R et Urbanicova, V. (2003).Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants. *Médiation culturelle et didactique des langues*, sous la dir. de G,191-223.
- Lussier, D. (2006). Intégrer le développement d'une compétence interculturelle en éducation: un enjeu de la mondialisation. *La transmission des savoirs, des connaissances et de cultures.Colloque international de l'année francophone Internationale*,1-12.

- Lussier, D. (2007). Les compétences interculturelles: un référentiel en enseignement et en évaluation. *Colloque ALTE/CIEP*. Récupéré le 15 juillet 2015 de: www.ia72.ac-nantes.fr/.../com.univ.collaboratif.utils.L.
- Lussier et al. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants Les langues pour la cohésion sociale*. Centre européen pour les langues vivantes (Graz), Conseil de l'Europe.
- Lussier, D. (2008). Enseigner la compétence de communication interculturelle : une réalité à explorer. *Vie pédagogique*, 149, 70-75.
- Mailhot, J.(1969). Les rapports entre la langue et la culture. *Meta : journal des traducteurs / Meta : Translator's Journal*,4, 200-206.
- Manâa, G. (2009). L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures. *Synergie Algérie*, 4, 209-216.
- Manâa, G. (2002). Représentations et normes sociolinguistiques partagées au sein de la communauté des professeurs de français du secondaire dans la wilaya de Batna. *Insaniyat*, 17-18,155-165.
- Marcel, J.-F et al. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*. Lyon : institut national de recherche pédagogique(INRP).
- Maalouf, A.(1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Martinez, P et Moore, D. (2008). Plurilinguisme et enseignement. Identités en construction. Paris : DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris: Gallimard.
- Moirand,S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moore, D (coord.).(2008). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Moore, D. (2007). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Morabia, A. (1978). L'identité arabo-musulmane à la croisée des chemins. *Identités collectives et relations interculturelles*, Michaud Guy (sous la dir.de).Bruxelles.
- Moreau, J-L.(2009). Dire autrement, est-ce dire autre chose ? *Cahiers de la Nouvelle Europe*, 9, 135-150.

- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Morsly, D. (1995). Interculturel et langues. *Etudes littéraires maghrébines*, 6, 187-194.
- Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : Éléments pour une histoire. *Presses Universitaires de France, Sociologie d'aujourd'hui*, 79-103
- Moscovici, S. (2004 [1961], 3e éd.). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Narcy-Combes, M-F. (2005). *Précis de didactique : devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses.
- Neuner, G. (1998). Le rôle de la compétence interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. *Le français dans le monde*, n° spécial, juillet, 97-154.
- Neuner, G. (2003). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. *La compétence interculturelle*, coordonné par Byram, 15-66.
- Olivieri, C. (1996). La culture cultivée et ses métamorphoses. *Le français dans le monde* n°spécial, janv, 8-18.
- Olivier, C. (2007C). Ouvrir la classe sur le monde pour motiver la relation enseignants/apprenants. *les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans une perspective actionnelle*, 15-19.
- Perrenoud, ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur.
- Pinto, D. (2005). Forces et faiblesses de l'interculturel. *Etudes littéraires maghrébines*, 6, 15-19.
- Porcher, L. (1990). L'évaluation en didactique des langues et des cultures. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 80, octobre-décembre, 119-131.
- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de Pédagogie*, 108, juillet-aout-septembre, 5-12.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence d'une discipline*. Paris : Hachette éducation.
- Porcher, L. (1996). Cultures invisibles. *Le Français dans le Monde/ Recherches et applications*, janvier, 126-129.

- Porcher L. (2003). Interculturels : une multitude d'espèces. *Le Français dans le Monde*, 329. Récupéré le 15 juillet 2015 de: <http://www.fdlm.org/fle/article/329/interculturel.php>
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Poulin-Dubois, D. (2011). Les effets du bilinguisme sur le fonctionnement exécutif des tout-petits. Montréal : université Concordia.
- Proscolli, A. (2001). Conscience interculturelle et stratégies d'apprentissage. *Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC)*, université de Genève, 24-28 septembre, 1-14. Récupéré le 30 juillet 2015 de: <http://storage.canalblog.com/96/58/493197/29995627.pdf>.
- Puren, Ch. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- Puren, Ch. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Puren, Ch. (1998). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. *De l'éthique dans la didactique des langues, ELA*, 109, janvier-mars, 9-37.
- Puren, Ch. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective actionnelle co-culturelle. *Langues Modernes*, 3, juil.-août-sept, pp. 55-71. Récupéré le 30 juillet 2015 de: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>
- Puren, Ch. (2003). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour faire le point*, 120-137.
- Puren, Ch. (2006). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le Monde*, 348, novembre-décembre, 42-44.
- Puren, Ch. (2008). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel. Récupéré le 30 juillet 2015 de : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/208e/.
- Puren, Ch. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères: La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 45, 1-38.
- Puren, Ch. (2011). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : Exemples de validation et d'application actuelle. Récupéré le 30 juillet 2015 de: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011ej/>

- Puren, Ch. (2011b). Mises au point de/sur la perspective actionnelle. Récupéré le 30 juillet 2015 de:<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/> / D
- Puren, Ch. (2012a). Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle. *Conférence à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines Dhar Mahraz Fès*, 26-28. Récupéré le 20 août 2015 de:<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013e/>
- Puren, Ch. (2012b). *Compte-rendu de lecture... et de relectures personnelles*. Récupéré le 20 août 2015 de:<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012a/>
- Puren, Ch. (2013). *La compétence culturelle et ses composantes*. Récupéré le 20 août 2015 de:<http://www.christianpuren.com/2013/03/24/publication-d-un-nouvel-article-la-comp%C3%A9tence-culturelle-et-ses-composantes/>
- Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts des langues. *Journal of language contact -THEMA 1,1*, p. 93-100.
- Queffelec, A. et Derradji, Y. (2002). *Le français en Algérie : lexique et dynamique de Langues*. Bruxelles : Duculot.
- Rapport du symposium. (1973). *les liens entre l'enseignement de la langue Maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes*. Strasbourg : comité de l'enseignement
- Reuter, Y et Al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck université.
- Robert, J.P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : ophrys, 2^{ème} édition.
- Rodet, J. (2007). *Savoir devenir. Blog de t@d, le réseau du tutorat à distance*. Récupéré le 20 août 2015 de:<http://blogdetad.blogspot.fr/2007/11/savoir-devenir-par-jacques-rodet.html>
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Credif.
- Royle, Ph. (2015). L'acquisition du genre quand il est déjà acquis : l'expérience d'enfants hispanophones apprenant le français. *Montréal : journal canadien d'orthophonie et d'audiologie*, 39, (3).
- Samir, A., et Khadraoui, S. (2009). De la sécurisation de l'interculturalité à l'humanisation de la mondialisation. *Synergie Algérie*, 4, 35-45.
- Saussure, F-D. (1962 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Lausanne : Editions Payot.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), La recherche en éducation: étapes et approches*, 123-150. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Sorin, N, Pouliot, S et Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Erudit*, vol.33, 2,277-286. Récupéré le 20 août2015 de: [<http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n2/017876ar.html>].
- Toussaint et Fortier, G. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles Compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants*. Université du Québec à Montréal.
- Verbunt, G. (2008). Penser et vivre l'interculturel. *Conférence internationales :année européenne du dialogue interculturel*. Récupéré le 20 août2015de:http://www.aixinternational.com/IMG/pdf/Texte_Conference_Gilles_Verbunt.pdf .
- Weiss, F. (1984). Types de communication et activités communicatives en classe. *Le français dans le monde*, 183, Février-mars,47-51.
- Yaguello,M.(1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Le Seuil.
- Zaid, I.A. (2018). Le système de l'enseignement supérieur algérien : réformer l'esprit plutôt que les formes ? *El watan*, 07 janvier.
- Zarate, G. (1983a). Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. *Le Français dans le Monde*, 181, novembre-décembre, 34-39.
- Zarate, G.(1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G.(1988).Observer et décrire les faits culturels. *Etudes de Linguistique Appliquée*,69, janvier-mars.
- Zarate, G. (1990). Pédagogie des échanges. *Le français dans le monde*, 237, nov.-déc,76-78.
- Zarate, G. (1997).La notion de représentation et ses déclinaisons. *Notions en question*, 2, 5-9.
- Zarate, G. (2000). *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels*. Paris : Recherche et formation.
- Zarate, G.(2006 [1993]). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A. et Lussier, D. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Editions du conseil de l'Europe.

Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A. (cord.). (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier.

Zarate, G., Kramsch, C. et Levy, D. (dirs.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives contemporaines.

Annexes

Annexe N° 1

Questionnaire N°1

(Destiné aux étudiants)

1- Quelle est votre langue maternelle?

.....

2- Est-ce que vous parlez d'autres langues? Les quelles?

.....

3. Quel type de contact avez-vous avec les Français/francophones ?

A- lisez-vous fréquemment des journaux de diverses langues?

| Lecture de journaux | Jamais | 1 Fois/Mois | 1à 2 Fois/Semaine | Tous les jours |
|------------------------|--------|-------------|-------------------|----------------|
| D'expression française | | | | |
| D'expression arabe | | | | |

B -Est-ce que vous regardez fréquemment des chaînes?

| Chaînes | Jamais | 1 Fois/mois | 1 à 2 Fois/semaine | Tous les jours |
|--|--------|-------------|--------------------|----------------|
| a- Algériennes - D'expression Arabe | | | | |
| -D'expression Berbère | | | | |
| -D'expression Française | | | | |
| b- Arabes | | | | |
| c- Françaises | | | | |

4- Utilisez-vous fréquemment la langue française dans vos pratiques langagières ?

5- Quelle différence faites-vous, personnellement, entre "culture" et "Civilisation" ?

.....
.....

6- Pourquoi avez-vous choisi d'étudier le français ?

7- Quels sont les 5 mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez à la France ? Aux Français ?

8- Quels sont les 5 mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez à l'Algérie ? Aux Algériens ?

9- Quelles sont, selon vous, les principales différences culturelles entre la France et l'Algérie ? Les français et les algériens ?

Questionnaire N°2

(Destiné aux enseignants)

1- *Quel est l'usage que vous vous faites de l'espace de votre classe?*

a-vous restez assis derrière votre bureau pour marquer fortement votre statut institutionnel

b-vous vous déplacez entre les rangées pour réduire la distance et permettre des interactions plus vivantes, plus naturelles.

2- Est-ce que la position des élèves dans la salle témoigne de leur volonté ou non de maintenir une distance par rapport à l'enseignant?

Oui

Non

3- Est-ce que la communication orale est le seul moyen d'échange entre vous et vos apprenants?

Oui

Non

4- Si c'est non, quels sont les autres facteurs qui interviennent dans cette communication?

.....
.....

5- Y a-t-il une relation entre la communication en classe et les résultats scolaires des élèves?

Oui

Non

6- Est-ce que vous adoptez différentes façons de communiquer (verbale ou non verbale) en fonction de l'élève à qui vous vous adressez?

Oui

Non

7- selon vous pour bien apprendre une langue étrangère (FLE):

a- il faut se plonger aussitôt dans la L2 en faisant abstraction de sa L1.

b- il faut chercher progressivement à faire abstraction de sa L1.

c- il faut s'appuyer constamment et systématiquement sur sa compétence en L1 pour développer sa compétence en L2.

d- il faut s'appuyer sur sa compétence en L1 seulement lorsqu'elle nous est utile ou indispensable.

8-Quels aspects culturels traitez-vous de préférence dans vos cours?

9-Quels types de supports (documents) vous paraissent les plus adaptés à l'enseignement-apprentissage de la culture cible?

10-Que proposez-vous pour les enseignants de FLE, afin d'améliorer leur contact avec la langue-culture cible ?

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

11-Diriez-vous que plus les enseignants vivent l'altérité et connaissent l'autre culture, plus ils seront tolérants à son égard?

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

12-Croyez-vous que tous les enseignants de FLE devraient faire l'objet d'un stage de perfectionnement en France pour pouvoir acquérir une compétence de communication Interculturelle ?

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

Annexe N° 2

Conception collective de magazines

Groupe 1



Groupe 2



Groupe 3



Groupe 4



Groupe 5



L'islam

La psychologie

Vers la paix interne et la santé psychologique

L'économie

La finance islamique
basée sur des valeurs éthiques

quels droits nous réserve l'islam?

L'éducation dans l'islam

« Après les devoirs religieux, il n'y a pas meilleur que la quête du savoir » Ach'Chafi

La médecine dans l'islam

l'écologie dans l'islam

L'astronomie arabe dans l'Occident médiéval

SCIENCE
ISLAM

L'islam et la démocratie sont-ils compatibles?

Al-jihad / le terrorisme
quels différences?

La grande mosquée de Cordoue et le musée se Louvre : influence de l'art islamique sur les occidentaux

Groupe 6



Annexe N° 3

Réécriture collaborative de contes

Groupe 1

A maratur, tullen chaho!

G N° 1

Il y avait une chaîne de montagnes appelée Les Aures et au milieu de ces montagnes, il y avait une vallée où régnait la nuit et où vivaient des oiseaux de tous les genres. De l'autre côté des montagnes, il y avait une Kabila des Aytch Fatma, pas très grande, les gens vivaient heureux parce que leur cheikh, qui s'appelait Aylinas, était juste et bon et veillait sur eux. C'était un homme qui apportait sur sa Kabila les bénédictions d'Allah. Mais il était très vieux et il avait peur pour Kabila après sa mort. Un jour, il convoqua tous les habitants de sa Kabila et leur dit, qu'il a décidé de choisir quelqu'un que le succès à condition qu'il puisse se rendre dans la vallée des oiseaux qui se trouve à la fin des montagnes des aures. Là, celui qui réussit à entrer, à apprendre le langage des oiseaux qui guérit tout, sera digne d'être roi. Parmi les habitants, il y avait un homme grand et très fort, un chasseur qui s'appelait Rabah. Il y avait parmi l'assistance un garçon nommé Massyl, orphelin de père et sa mère était mourante. Massyl est allé voir Rabah et lui a demandé de l'accompagner. Par il lui serait très utile mais en échange la seule chose qu'il lui demandait. C'est de parler à sa mère le langage des oiseaux lorsqu'il l'apprend pour la guérir.

Le voyage était périlleux et a duré 140 jours. Quand ils réussissent à entrer dans la vallée, ils étaient surpris, eux qui n'avaient jamais vu d'oiseaux dans leur village. Les oiseaux les conduisent à leur roi, un vieux corbeau. Rabah et Massyl demandèrent au Corbeau de leur apprendre leur langage. Il accepte, mais à condition de passer les épreuves du lièvre et si c'est le cas, le langage qui guérit sera appris. Une fois dit, le lièvre et les deux expliqua les 3 épreuves: la première pour la ruse, la deuxième pour la réflexion et la troisième pour le jugement.

D'abord, on les emmène devant un large couffin plein de serpents où ils devaient retrouver l'œuf égaré, mais les morsures des serpents étaient mortelles. Massyl qui était un enfant intelligent a réussi à balayer des gans épais et Rabah réussit à retrouver l'œuf égaré. Ensuite, les deux aventuriers se trouvent en face à une énigme à résoudre: qui est celui qui est plus rapide que le lièvre, le fleuve et le vent.

L'enfant répond que c'est l'œil. Enfin, on leur amena un oiseau coupable de mort et qui a été condamné et on demanda à Rabah de l'exécuter. L'homme prend sa hache et s'apprête à le tuer mais Massyl l'arrête et lui dit que c'est normal qu'il vole, c'est un oiseau.

Le lièvre s'est étonné de la sagesse de l'enfant et c'est pourquoi il a décidé de lui apprendre le langage des oiseaux.

Ainsi, Massyl réussit à guérir sa mère et quand le roi meurt, il devient roi à son tour et régne longtemps sur son peuple.

Groupe 2

Groupe 2

Hajitek majitek, à djebel babors vivait un fellah qui s'appelait Farhat et sa femme appelée Zoulikha. Ce couple avait un fils appelé Akali, avancé pour son âge.

Il comprenait le langage des oiseaux. Il y avait un rossignol suspendu à sa cage et qui chantait d'une manière très triste. Farhat voulait savoir à tout prix ce que disait cet oiseau.

Son fils lui dit que le rossignol avance qu'un jour viendra où tu seras toi et maman mes serviteurs.

En colère, le père décida de se débarrasser de son fils, alors il le met, une fois endormi dans une barque, à la mer. Le rossignol, en voyant cela, quitta sa cage et suivit la barque.

Au cours de sa navigation, il rencontre un bateau, le capitaine a eu pitié de l'enfant, il décide de l'emmener avec eux, en le considérant comme son fils.

Le lendemain, Akali informe son nouveau tuteur que le rossignol prédit qu'une tempête va déchirer les voiles et qu'il était nécessaire de retourner au port de Béjaia. Le capitaine ne l'a pas cru et continua le voyage.

La nuit, la tempête a eu lieu et les dégâts étaient énormes. Le capitaine ordonna de réparer les voiles déchirées. Akali, de nouveau, informe le capitaine que le rossignol chante qu'ils allaient rencontrer des pirates qui les feront prisonniers, cette fois-ci le capitaine l'a cru, alors il décida de s'alvriter dans une île où ils ont vu les pirates passer.

Au bout de quelques temps, on arriva en Espagne où vivait un très riche homme et qui se plaignait de la présence d'un corbeau, sa femelle et son petit, qui n'ont pas cessé, depuis des mois, de voler devant les fenêtres de sa maison et sans lui donner de repos, ni de jour ni de nuit.

Ce roi avait lancé une récompense à celui qui réussira à le débarrasser de ce corbeau. Akli demanda au capitaine la permission d'aller chasser ce corbeau et sa femelle et quand il arriva au palais, il a entendu le corbeau se disputer avec sa femelle sur la question de savoir à qui appartient le petit, à la mère ou au père. Le corbeau demanda à ce que le roi soit leur juge. Le roi répondit que c'est au père que le petit appartient. Une fois ces mots prononcés, par le roi, le corbeau et son petit partirent d'un côté et la femelle de l'autre côté.

Le roi, surpris, devant ce spectacle, décida d'élever Akli dans son royaume et quand il devint un jeune homme, il décida de lui accorder la main de sa fille et devint prince. Un jour, au cours d'un voyage, il s'arrêta dans une ville côtière, en Algérie, pour passer la nuit. Le lendemain, il a été servi par un homme et sa femme. Il les a reconnus, en discutant avec eux, c'était sa mère et son père. Il était fou de joie et il prend la décision de les emmener dans son royaume. Ils vécurent heureux tous ensemble.

Groupe 3

Dans les temps reculés, il y avait un homme qui portait le nom d'Amman et qui vivait avec sa femme et leur fils Salah à Djebel el Maâdhid, dans les hauts plateaux du Hodna, à Msila. Ils envoyèrent leur fils à l'école Coranique et comme il était très intelligent, son père maître Corvagna son père et lui dit qu'il n'avait plus rien à lui apprendre et qu'il était temps qu'il rejoigne un collège dans la ville de Msila. Comme les parents étaient très pauvres, ils décidèrent de serrer encore plus la ceinture pour pouvoir assurer un apprentissage à leur fils. Après un an, Salah rentre chez lui, sa mère lui demande s'il a appris des choses intéressantes durant cette année d'étude. Il lui répondit qu'il avait appris le langage des chiens. La mère était déçue et voyait que c'était en vain leurs sacrifices, mais son père l'envoya encore pour une deuxième année d'apprentissage. Une année s'écoula encore et Salah revient chez lui. Sa mère le questionna une deuxième fois sur ce qu'il a appris durant cette année. Il répondit qu'il avait perfectionné son apprentissage sur ce que désirent les chiens. La maman furieuse décida que pour cette fois-ci il ne retournera plus étudier. Mais Amman voulait lui donner une autre chance, en l'envoyant

apprendre une 3^{ème} année.

À la fin de la 3^{ème} année, Salah retourna chez lui et sa maman ne manqua pas de lui poser la même question. Il répondit qu'il avait des compétences énormes sur le langage des chiens. Là ! les parents étaient hors d'eux, ils le frappent et le renvoient de chez eux.

Le voilà parti, sans un sou. Il avait faim et froid. Il est parti au milieu des champs de violettes et des aulnes de tous genres, le long d'un oued, un endroit de rêves ! le moulin Ferrer à Bousaâda. Excellente impression de gorges perdues dans l'aridité du Sahara et là ! Il arriva dans un douar et il a constaté qu'il y avait des chiens qui aboyaient de façon étrange. Il passa la nuit chez la famille dont les chiens aboyaient. Le chef de ce douar, qui était très riche, se demandait sans cesse la raison de cet aboiement étrange des chiens. Salah, qui connaissait le langage des chiens, lui expliqua que les chiens se disent entre eux que leur maître court un grand danger car certains malfaiteurs ont creusé un tunnel par lequel ils vont passer pour le voler et puisqu'ils sont enchaînés, il leur est difficile de les arrêter. Le maître demanda à ses employés d'explorer la cave et, effectivement

Il y avait un trou qui menait à l'extérieur.
Par conséquent, il décida de tendre un piège aux
voleurs qui seront arrêtés quand la nuit tombe,
pour récompenser Salah, le fermier lui a donné
de l'or et beaucoup d'argent. Il devint riche
et aussitôt, il a fait venir ses parents qui
lui ont demandé pardon.
Tous les trois furent heureux.

Annexe N° 4

Les deux contes étudiés

Conte N° 1

Le langage obscur

Il était une fois un berger nommé Pierre. Il n'avait peur de rien, mais ne le savait pas. Rien n'était survenu d'effrayant dans sa vie. Or, un jour qu'il gardait le troupeau de son maître, dans un pré, à la lisière d'une forêt, comme il mangeait son pain de midi à l'ombre d'un ormeau, il entendit soudain, venant du fond du bois, un sifflement si déchirant qu'il se dressa d'un bond et se dit : « Qui s'égosille ainsi est au bord de la mort ! » Il s'approcha du premier rideau d'arbres, écouta un instant, n'entendit plus que le vent. Il franchit la lisière. Alors l'appel lointain à nouveau traversa les verdure et sa force parut aux oreilles de Pierre tant éperdue, souffrante et fascinante aussi qu'il se sentit captif et tiré droit devant, sans pouvoir résister à travers les feuillages et les buissons de ronce. Il pensa : « je suis fou, malheur, je vais me perdre ! » Mais son corps s'avança sans écouter sa tête jusqu'à ce qu'il parvienne au bord d'une clairière. Là il fit halte enfin. Au milieu du rond d'herbes environné de chênes était un cercle de feu. Au centre de ce cercle se tenait un serpent. Ce serpent était noir, rouge et jaune doré. Voyant Pierre apparaître il éleva sa gueule au-dessus du brasier, il la tendit au ciel et dit à voix humaine :

- Berger, je brûle ! Au nom de Dieu, sauve-moi de la mort ! « Si c'est au nom de Dieu que ce monstre m'appelle, pensa Pierre, je dois le secourir. » Il s'approcha, lui tendit son bâton ferré à travers les flammes, et le long du bâton le serpent s'enroula, et s'enroula aussi le long du bras de Pierre, et s'enroula enfin autour de la poitrine, autour du cou de Pierre qui se mit à gémir, le souffle presque éteint : - Est-ce ainsi que l'on paie un service rendu au nom du Tout-Puissant ?

Le monstre répondit en sifflant contre sa tempe :- Homme, ne crains pas. Si je te tiens serré, c'est que j'ai grand besoin, encore, de ton aide. Je suis le fils du roi des serpents, et tu dois me ramener au palais de mon père.

- Monstre, je ne peux pas. J'ignore où il se trouve.
- Qu'importe, moi je sais. Va tout droit.

Pierre sen fut tout droit, puis à gauche et à droite, escalada des rocs, franchit des passes sombres. Il s'enfonça si loin dans l'ombre du sous-bois qu'il parvint en un lieu inconnu des oiseaux. Il perdit le nord et le sud dans d'obscures broussailles. Les rayons de soleil sous l'épaisseur des branches se firent plus menus que des fils d'araignée. Encore il chemina dans les profondeurs vertes. Devant lui soudain se dressa un haut portail aux étranges battants. Ils n'étaient pas de bois, ni de fer, ni de pierre. Ils étaient faits de milliers et milliers de vipères enchevêtrées. Au seuil de ce portail Pierre enfin s'arrêta.

- Nous voici parvenus au lieu le plus secret du monde, lui dit le fils du roi des Serpents. Homme, écoute-moi bien. Mon père règne ici. Tu le verras bientôt. Pour prix de ta bonté, il te demandera ce que tu veux de lui. Sache qu'il est un bien plus précieux que tout autre. Lui seul peut te l'offrir. C'est le langage obscur. Il siffla trois coups. Le portail de vipères aussitôt se défît. Un palais apparut, à nul autre semblable. Ses colonnes étaient des arbres millénaires. Sa voûte était de feuilles, ses murs de brume opaque. Au bout d'une longue allée était un trône fait de racines mêlées. Le roi des Serpents se tenait là noblement assis. Pierre s'approcha de lui, mit un genou à terre et resta tête basse, sans oser regarder cet être magnifique aux yeux terrifiants. Au-dessus de sa tête il entendit ces mots : - Tu as sauvé mon fils, homme, merci à toi. Veux-tu quelques diamants pour prix de ce service ?

- Je veux plus, je veux moins, dit Pierre, à voix tremblante.

- Quelques poignées d'argent ?
- Beaucoup plus, beaucoup moins.
- Une charretée d'or ?
- Seigneur, je veux le langage obscur.
- Que demandes-tu là, imprudent ? Gronda la voix soudain terrible. Sais-tu que si je te donne le secret du langage obscur tu ne devras jamais le révéler à personne, sous peine de mourir sur l'heure ? Il te pèsera lourd. Sauras-tu le garder ?
- Seigneur, c'est mon affaire.

- Fort bien, dit la voix sombre après un long silence. Approche ton visage.

Pierre ferma les yeux et tendit la figure, sentit dans ses oreilles, la droite puis la gauche, se darder vivement une langue fourchue.

- Homme, tu as maintenant le langage obscur. Va, murmura la voix. Pierre se redressa, il tourna les talons, sortit du palais et se mit à courir à travers la forêt, et courant follement s'émerveilla bientôt, car la rumeur du vent dans les arbres feuillus l'appelait par son nom et lui contait merveilles, et le chant des oiseaux lui souhaitait le bonjour, et les bruissements d'herbes, et les mille rumeurs des buissons traversés parlaient, chantaient, riaient à ses oreilles neuves. Mille voix et chansons ainsi l'accompagnaient jusqu'à la lisière du bois où était son troupeau. Il s'assit essoufflé à l'ombre de l'orme où il avait laissé son pain et sa serviette.

Il ouvrit son couteau pour déjeuner enfin. Alors il entendit sur une haute branche deux corbeaux croasser. Il comprit leur langage. Il était simple et net dans la paix de midi.

L'un dit à son compère : - Vois-tu cette dalle qui couvre le caveau où un vieux coffre d'or attend qu'on le découvre ? Là est un nid de vers charnus et succulents.

- Où donc ? répondit l'autre. Je suis vieux, ma vue baisse. Je ne distingue rien.

- Regarde le bélier. Il est couché dessus.

Pierre aussi regarda. « Ainsi donc, pensa-t-il, un trésor est enfoui sous cette pierre plate où se tient le bélier. Oh, la bonne nouvelle ! » Il planta son couteau dans son croûton de pain, courut à la maison où son maître fumait tranquillement sa pipe en lisant un journal vieux de quelques années.

- Viens vite, lui dit-il.

Ils s'en retournèrent au pré, soulevèrent la dalle, virent au fond du trou un coffre vermoulu, le hissèrent sur le pré, l'ouvrirent, restèrent bouche bée. Il débordait d'or. Après qu'ils eurent ri, chanté, dansé la gigue, le maître (un homme bon, bénie soit sa famille) prit Pierre par le bras et lui dit :

- Tu as besoin de tout, je n'ai besoin de rien. Prends ce trésor et fais-en ton profit.

Achète une maison, des vignes, des champs, des troupeaux de chevaux, de vaches, de moutons, engage des bouviers, des bergers, des servantes, épouse enfin ma fille et vivons tous heureux. Et Pierre fit ainsi. Il acheta maison, champs, vignes et troupeaux, engagea quelques bonnes gens du voisinage, prit femme et vécut satisfait jusqu'au prochain Noël. Or, ce beau matin-là, comme il disposait la paille de la crèche devant la cheminée, sa femme lui trouva la mine chiffonnée. Elle lui demanda : - As-tu quelque souci ? Il répondit : Je me souviens du temps où je passais ces jours de la Nativité tout seul avec mes bêtes, sans amis, sans épouse. Je pense à nos bergers qui sont comme j'étais encore l'an dernier. Femme, je ne veux pas que la nuit où Dieu naît ils se sentent oubliés autant que j'ai pu l'être. Je veux qu'ils soient contents. Nous allons donc ce soir leur porter des cadeaux, quelques flacons de vin et des dindes rôties, afin qu'ils réveillent comme de bons chrétiens. Ainsi, fut bientôt fait. L'une sur sa jument, l'autre sur son cheval, ils montèrent aux enclos où étaient les bergers. Dès qu'ils furent rendus, Pierre les embrassa tous, et leur dit bonnement :

- Buvez, faites bombance, cette nuit est à vous. Ne vous souciez pas des bêtes.

J'en prendrai soin jusqu'au prochain matin. Il veilla toute la nuit, puis dans le jour levé il salua son monde, appela son épouse, battit la croupe de sa monture d'un grand coup de chapeau, et tous deux s'en allèrent. Or, comme ils cheminaient sur la lande déserte, Pierre entendit soudain parler son cheval. La bête grognassa quelques remarques acerbes sur l'état du chemin, puis souffla des naseaux, remua sa crinière et dit à la jument que montait sa femme, et qui traînait un peu par les caillasses : - Presse-toi donc, il va bientôt neiger, et la route est encore longue avant l'écurie !

- Hé, trotte donc, répondit la jument, luttant derrière lui contre le vent glacé. Tu peux aller bon train, tu ne portes qu'un homme !

- Et que portes-tu donc, dis-moi, de plus pesant ?

- Trois vies, l'ami, trois vies ! Un poulain dans mes flancs, sur mon dos une femme, dans son ventre un enfant !

Pierre, entendant cela, partit d'un grand rire émerveillé. « Un enfant, pensa t-il bonté divine! ». A nouveau il se prit à rire à grands éclats. Sa femme, étonnée par cette joie subite, poussa jusqu'à lui sa monture et lui demanda pourquoi diable il se réjouissait ainsi tout seul. Il s'en fallut d'un rien, tant il était heureux, qu'il n'avoue le secret qu'il lui fallait garder.

- J'ai ri, dit-il, c'est vrai. Femme, j'ai mes raisons. Tu n'en sauras pas plus.

Sa compagne, piquée, sentit ses joues rosir. Une lumière vive s'alluma dans ses yeux.

Il refusait de dire ? Elle ne voulut savoir qu'avec plus d'impatience. Pierre resta muet. Elle le harcela, fit semblant de pleurer, se plaignit hautement qu'on la tint à l'écart des choses importantes.

- Femme, lui dit son homme, si je parle je meurs. Veux-tu donc être veuve ?

Il espérait clouer le bec de la jolie. Hélas, il ne fit qu'aiguillonner sa hargne. Les femmes sont ainsi. Quand tu veux leur parler, « cause toujours, bonhomme ». Mais quand tu veux garder quelque chose pour toi, les voilà tout à coup affamées de l'oreille.

- Je m'en moque, lui grinça-t-elle au nez. Le jour de notre mariage, nous nous sommes promis de n'avoir jamais aucun secret l'un pour l'autre. Tiens parole, brigand. Ils étaient parvenus dans la cour de leur ferme.

- Fort bien, tu sauras donc, dit Pierre, résigné. Mais puisqu'il me faudra aussitôt trépasser permets-moi, s'il te plaît, de dire adieu au monde. Il fit porter son lit au seuil de sa maison, se coucha dessus et salua le ciel, les nuages, le vent, ses outils dans la cour, ses champs, ses vignes, son chien qui lui léchait les mains en gémissant. Pierre le caressa, puis sortit de sa poche un morceau de vieux pain.

- Mange, compagnon, c'est mon dernier cadeau, lui dit-il tristement.

La bête répondit : - Maître, je n'ai pas faim. Le croûton tomba dans l'herbe. Un coq, passant par là, s'en vint le picorer avec une vigueur si joyeuse et gourmande que le chien lui grogna :- As-tu donc un caillou à la place du cœur ?

- Pourquoi ? demanda l'autre.

- Notre maître se meurt. Toi tu manges, content, sans souci de sa peine.

- Bon vent, s'il veut périr ! répondit le coq. Ce ne sera qu'un fou de moins dans ce bas monde.

En vérité, l'ami, il n'entend rien aux femmes. Il vivrait, et fort bien, s'il savait ce qu'il faut à la sienne.

- Et que faut-il, dis-moi ?

- Quelques coups de bâton sur ses fesses dodues. Ainsi lui passerait l'envie de poser des questions qu'elle ne doit pas poser. « Sacre dieu, pensa Pierre, ce bougre parle d'or. » Il bondit hors du lit, prit un manche de pioche, entra dans la maison. Sa femme chantonnait en faisant la cuisine. Il lui vint droit dessus en grondant, le poing haut. Elle se tourna vers lui.

- Mon homme, lui dit-elle, cessons nos disputes, car je crois que je porte un enfant dans le ventre. Elle baissa la tête en souriant tout douce. Il la prit dans ses bras.

Elle lui dit encore :

- Que voulais-je savoir ? Je ne m'en souviens plus.

- Qu'importe, lui dit-il. Et ils rirent ensemble.

De H. Gougaud, L'arbre d'amour et de sagesse, Paris, Seuil, 1992 (Russie – Sibérie)

Conte N° 2

Fable de L'âne, du bœuf et du maître de labour

Sache, ô ma fille, qu'il y avait un commerçant, maître de grandes richesses marié et père d'enfants. Allah Très-Haut lui donna aussi la connaissance des langues des animaux et des oiseaux. Or le lieu d'habitation de ce commerçant était un pays fertile sur le bord d'un fleuve. Dans la demeure de ce commerçant, il y avait aussi un âne et un bœuf. Un jour, le bœuf arriva à l'endroit occupé par l'âne, et trouva cet endroit balayé, arrosé : dans l'auge il y avait de l'orge bien criblée et de la paille bien criblée et l'âne était couché bien au repos ou bien quand son maître le montait, c'était seulement pour une petite course qui par hasard était urgente, et l'âne revenait bien vite à son repos. Or, ce jour-là, le commerçant entendit le bœuf qui disait à l'âne : « Mange avec délices et que cela te soit sain, profitable et de bonne digestion ! Moi, je

suis fatigué, et toi, reposé ; tu manges l'orge bien criblée et tu es servi ! Et si, des fois parmi les moments, ton maître te monte, il te ramène bien vite ! Quant à moi, je ne sers qu'au labour et au travail du moulin ! Alors l'âne lui dit :

« Lorsque tu sortiras au champ et qu'on te mettra le joug sur le cou, jette-toi à terre et ne te lève point même si on te frappe ; et quand tu te seras levé, vite recouche toi pour la seconde fois. Et si alors on te fait retourner à l'étable et qu'on te présente les fèves, n'en mange point, tout comme si tu étais malade. Ainsi efforce-toi de ne pas manger ni boire durant un jour ou deux ou trois. De cette façon-là, tu te reposeras de la fatigue et de la peine ! »

Or, le commerçant était là, qui entendait leurs paroles. Lorsque le meneur du bétail vint près du bœuf pour lui donner le fourrage, il le vit manger très peu de chose ; et quand, le matin, il le prit au labour, il le trouva malade. Alors le commerçant dit au meneur du bétail : « Prends l'âne et fais-le labourer à la place du bœuf durant toute la journée ! » Et l'homme revint et prit l'âne à la place du bœuf, et le fit labourer durant tout le jour. Lorsque l'âne retourna à l'étable à la fin du jour, le bœuf le remercia pour sa bienveillance et pour l'avoir laissé se reposer de la fatigue durant ce jour. Mais l'âne ne lui répondit aucune réponse, et se repentit le plus fort repentir.

Le lendemain le semeur vint et prit l'âne et le fit labourer jusqu'à la fin du jour. Et l'âne ne retourna que le cou écorché et exténué de fatigue. Et le bœuf, l'ayant vu dans cet état, se mit à le remercier avec effusion et à le glorifier de louanges.

Alors, l'âne lui dit : « J'étais bien tranquille auparavant : or, rien ne me nuit que mes bienfaits. » Puis, il ajouta : « Pourtant il faut que tu saches que je vais te donner un bon conseil ; j'ai entendu notre maître qui disait : « Si le bœuf ne se lève pas de sa place, il faut le donner à l'égorgeur pour qu'il l'immole et qu'il fasse de sa peau un cuir pour la table ! » Et moi j'ai bien peur pour toi, et je t'avise du salut ! »

Lorsque le bœuf entendit les paroles de l'âne, il le remercia et dit : « Demain, j'irai librement avec eux vaquer à mes occupations. » Là-dessus, il se mit à manger et avala tout le fourrage et même il lécha le boisseau avec la langue. Tout cela ! Et leur maître écoutait leurs paroles. Lorsque parut le jour, le commerçant sortit avec son épouse vers l'habitation

des bœufs et des vaches et tous deux s'assirent. Alors le conducteur vint, et prit le bœuf et sortit. A la vue de son maître, le bœuf se mit à agiter la queue, à péter avec bruit et à galoper follement en tous sens. Alors le commerçant fut pris d'un tel rire qu'il se renversa sur le derrière. Alors son épouse lui dit : « De quelle chose ris-tu ? » Il lui dit : « D'une chose que j'ai vue et entendue, et que je ne puis divulguer sans mourir. » Elle lui dit : « Il faut absolument que tu me la racontes et que tu me dises la raison de ton rire, même si tu devais en mourir ! » Il lui dit : « Je ne puis te divulguer cela à cause de ma peur de la mort. » Elle lui dit : « Mais alors tu ne ris que de moi ! » Puis elle ne cessa de se quereller avec lui et de le harceler de paroles avec opiniâtreté, tant qu'à la fin il fut dans une grande perplexité. Alors il fit venir ses enfants en sa présence, et envoya mander le kadi et les témoins. Puis il voulut faire son testament avant de révéler le secret à sa femme et de mourir : car il aimait sa femme d'un amour considérable, vu qu'elle était la fille de son oncle paternel et la mère de ses enfants, et qu'il avait déjà vécu avec elle cent vingt années de son âge. De plus, il envoya quérir tous les parents de sa femme et les habitants du quartier, et il raconta à tous son histoire et qu'à l'instant même où il dirait son secret il mourrait ! Alors tous les gens qui étaient là dirent à la femme :

« Par Allah sur toi ! Laisse de côté cette affaire de peur que ne meure ton mari, le père de tes enfants ! ». Mais elle leur dit : « Je ne lui laisserai la paix qu'il ne m'ait dit son secret, même dût-il en mourir ! » Alors ils cessèrent de lui parler. Et le marchand se leva de près d'eux et se dirigea du côté de l'étable, dans le jardin, pour faire d'abord ses ablutions, et retourner ensuite dire son secret et mourir. Or, il avait un vaillant coq capable de satisfaire cinquante poules, et il avait aussi un chien ; et il entendit le chien qui appelait le coq et l'injurait et lui disait :

« N'as-tu pas honte d'être joyeux alors que notre maître va mourir ! » Alors le coq dit au chien : « Mais comment cela ? » Alors le chien répéta l'histoire et le coq lui dit :

« Par Allah ! Notre maître est bien pauvre d'intelligence ! Moi, j'ai cinquante épouses, et je sais me tirer d'affaire en contentant l'une et en grondant l'autre ! Et lui n'a qu'une seule épouse et il ne sait ni le bon moyen ni la façon dont il faut la prendre ! Or, c'est bien simple ! Il n'a qu'à couper à son intention quelques bonnes tiges de mûrier, et entrer brusquement dans son appartement réservé et la frapper jusqu'à ce qu'elle meure ou se repente : et elle ne recommencera plus à l'importuner de questions sur quoi que ce soit ! » Lorsque le commerçant eut entendu les paroles du coq discutant avec le chien, la lumière revint à sa raison et il résolut de battre sa femme.

Des Mille et Une Nuits, traduction J-C. Mardrus, Bemd Grasset, collection Bouquins, 1980 (Irak)

Annexe N° 5

Fiche pédagogique de la séance 1

Niveau : 3^{ème} LMD

Date : Dimanche 1^{er} février 2015

Durée : 2 heures

| Objectifs et compétences travaillées | Déroulement de la séance | Durée |
|---|---|--|
| Objectifs : <ul style="list-style-type: none">- Susciter l'intérêt des étudiants pour le projet- Développer les compétences d'écoute des étudiants- Amener les étudiants à verbaliser une histoire qui vient de leur être contée.- Amener les étudiants à faire des liens entre les deux lectures entendues et les comparer. Compétences : <ul style="list-style-type: none">- Ecouter, rester attentif pour comprendre.- Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe.- Formuler une interprétation et la confronter à celle des autres.- Reformuler le texte entendu dans son propre langage, le développer et donner une version plus riche. | <ul style="list-style-type: none">- Présentation du projet.- Lecture offerte du premier conte.- Commentaire du premier conte.- Lecture offerte du deuxième conte.- commentaire du deuxième conte.- Débat ouvert. | 15 mn 15 mn 30 mn 15 mn 30 mn 15 mn |

Fiche pédagogique de la séance 2

Niveau : 3^{ème} LMD

Date : Dimanche 8 février 2015

Durée : 2 heures

| Objectifs et compétences travaillées | Déroulement de la séance | Durée |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">- L'étudiant devra réinvestir le schéma narratif vu en séance 1.- Trouver les ressemblances et les différences entre les deux contes étudiés en séance 1.- Délimiter et déceler le vocabulaire spécifique à un autre pays, une autre culture. | <p>Cette séance repose essentiellement sur des échanges verbaux.</p> <ul style="list-style-type: none">- Retour oral sur le schéma narratif (quinnaire).- Rappel des règles d'écoute de la lecture offerte et de la consigne d'écoute (déjà donnée dans la séance 1).- Rappel des étapes importantes des deux contes.- Comparaison des deux contes (Bilan sur l'interculturalité des deux contes : singularité/universalité.) | <p>15 mn</p> <p>15 mn</p> <p>45 mn</p> <p>45 mn</p> |

Fiche pédagogique de la séance 3

Niveau : 3^{ème} LMD

Date : Dimanche 15 février 2015

Durée : 3 heures 30 mn

| Objectifs et compétences travaillées | Déroulement de la séance | Durée |
|--|--|---|
| <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Susciter l'intérêt et la motivation. - Mener un projet à son terme. - Travailler ensemble. - Distinguer l'universel du singulier. <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'engager dans un projet - Etre conscient des efforts à fournir pour mener un projet à son terme. - Accepter les remarques d'autrui sur son travail. - Etre capable d'oraliser des textes devant la classe pour en partager collectivement le plaisir. | <ul style="list-style-type: none"> - Tableau récapitulatif de l'étude des deux contes. - Proposer la consigne d'écriture. - Imposer des contraintes d'écriture : respect d'un thème général, langage des animaux, schéma narratif (quinaire), des contes déjà étudiés, respect des temps du récit, respect des contraintes de lieux et de culture (algérienne). - Phase de réécriture. → - Phase d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> • lecture offerte du conte produit par chaque groupe. • Commentaires : fournir des explications, des annotations à propos de chaque conte entendu. - Entretiens avec les groupes qui ont réécrits les contes à propos du choix des personnages, des prénoms, des lieux (culture algérienne). | <p>30 mn</p> <p>1h 30mn</p> <p>1 h</p> <p>30 mn</p> |

Annexe N° 06

Les universaux-singuliers

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ DE MSILA

FACULTE : *des lettres et des langues* Département : *de français*
Spécialité : *langues appliquées* Matière : *didactique du FLE et l'interculturalité*
Année : *3^{ème}* Groupe :

Thème

Un geste vaut mille significations

Réalise par : Dirigé par :
• *HENNI Saïda Groupe 04* **Mme ROUEBEH**
• *BENBOUZID Soumia Rahma Groupe 05*
• *CHAGLOUFA Noura Groupe 03*
• *GAGEMI Yasmine Groupe 03*
• *ZOUEREGUE Fatima Groupe 04*

Année universitaire : 2014 / 2015

Introduction:

À l'échelle planétaire, on Remarque que la technologie de communication et les moyens de transport connaissent un essor sans précédent et on Remarque aussi leurs impact direct sur la mise en relation de différentes populations. Ils conduisent au développement des rapports internationaux. Ces moyens les ont mis en interaction directe et les permettent de communiquer.

L'action de communiquer est le fait d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un. Il y'a deux types de communications : communication verbale et la communication non verbale.

Une communication verbale est faite de signes linguistiques. Ces signes confèrent un corpus appelé langue. Le mot verbal peut également être compris comme exprimé de vive voix (Petit Larousse). On parlera alors de communication orale,

Mais la communication n'est pas qu'orale. Elle est aussi non verbale. La communication non verbale peut être para-verbale, c'est-à-dire qui accompagne la vocalisation. Ainsi lorsque le locuteur explique qu'il faut aller à droite et qu'il bouge sa main dans cette direction, c'est un cas de communication para verbale. cette communication peut ainsi être ambiguë (Adler, 2013) car Ces signes, leur assemblage et leur compréhension ou leur interprétation sont dans leur grande majorité dépendants de la culture (emblème d'une société). on peut aussi définir la communication non verbale à travers le corps, la posture, les gestes ou encore les différentes expressions du visage...etc. Par exemple, un clin d'œil peut être interprété différemment d'un individu à l'autre. Pour certains, il pourra s'agir d'un signe de remerciement, alors que pour d'autres, il pourra s'agir d'un manque d'assurance. Ce type de signe ayant une signification différente selon les cultures. nous pouvons faire une infinité de gestes qui, selon le pays d'où nous venons, auront une signification ou une autre.

Alors on peut dire d'après ce qu'on a signalé que : Le dialogue qui se crée entre les membres des cultures différentes, se construit non uniquement par l'intermédiaire d'oral et/ou d'écrits mais également au moyen de pratiques qui font appel au champ disciplinaire non verbal (celui du geste, du silence, de l'apparence, de la position, de l'attitude, etc. et ce caractère non verbal d'une communication n'implique pas le recours à la parole apporte un autre angle de réflexion.

Alors il faut garder à l'esprit qu'à chaque mouvement, **les risques de maladresses ou d'erreurs interculturelles** peuvent se révéler. Ces gestes peuvent créer des '**malentendus**' et parfois interférer sur les relations qu'elles soient individuelles ou groupées. pour œuvrer à des relations viables, il est donc fondamental de mettre à jour les potentiels obstacles qui pourraient freiner communication entre les gens des cultures différentes.

Dans notre travail nous allons étudier la communication non-verbale et plus particulièrement « **les gestes manuelles** » (avec les doigts des mains). On peut considérer ces derniers comme des **universaux singuliers** parce qu'on va parler d'une série de concepts qui ne sont pas simplement particulier et qui peuvent s'appliquer au plusieurs réalités ensemble. alors on peut faire le même geste mais qui peut désigne différentes significations d'une culture à une autre.

Alors que signifient ces gestes que nous pouvons faire avec nos mains pour les différentes cultures ?

- ***Les malentendus des gestes :***

Faire un geste c'est un réflexe involontaire que nous apprenons dès l'enfance par imitation de nos parents, de nos enseignants, de nos éducateurs, ...etc.

Cependant, penser que nos gestes sont universels est une erreur qui se produit souvent. Surtout quand on va à l'étranger (et peut-être on ne parle/maîtrise pas la langue locale), on pense pouvoir se débrouiller grâce aux gestes... sans considérer que, comme la langue, les traditions, les fêtes, les vêtements, les couleurs et un millier d'autres éléments, ils ne doivent être lus que dans le système culturel spécifique d'un pays.

A l'étranger, par conséquent, il est très important de contrôler le langage du corps, au moins jusqu'à ce qu'on ait la possibilité d'observer les gens du pays et/ou de se documenter. Les malentendus dus aux différences interculturelles des gestes peuvent nous mettre dans l'embarras, ce qui devient encore plus gênant quand on est dans un contexte professionnel. Les gens font des affaires avec les personnes qui les mettent à l'aise. Les vêtements élégants, les excellentes références et les propositions intéressantes sont souvent inutiles devant un geste maladroit, quoique doux et innocent.

Dans certains contextes, la sous-estimation de la communication non verbale peut mener à de véritables incidents diplomatiques. Un cas emblématique est celui de Richard Nixon qui, dans les années 1950, s'est rendu en Amérique latine en visite officielle pour renouveler les relations avec les gouvernements locaux avant d'être nommé Président. Quand il est descendu de l'avion, il a fait le geste de l'OK à la foule.



En réponse, il s'est fait hué et sifflé. Pourquoi ? Parce que R. Nixon ne savait pas que, pour ces personnes, faire ce signe à quelqu'un équivalait à le traiter d'idiot. Un autre exemple est celui des cornes.



Aux États-Unis, ce geste est le symbole de l'équipe de football Texas Longhorn, les cornes d'un taureau, alors qu'en Italie il est une lourde offense pour traiter quelqu'un de « cocu ». Voilà donc que, en 1985, cinq Américains visitant le Vatican ressentirent le besoin de se réjouir de la victoire de leur équipe avec le geste des cornes... sans imaginer qu'ils allaient être bientôt arrêtés pour avoir scandalisé le Pape

- **Les types de gestes :**

En général, on peut distinguer 4 catégories de gestes :

- ceux qui existent aussi bien en France qu'en Italie et qui ont exactement le même sens (**ils coïncident**) ;
- ceux qui existent dans les deux cultures, mais véhiculent deux messages différents (**pareils mais de sens différents**) ;
- ceux qui sont différents, mais qui véhiculent le même message ;
- ceux qui n'existent qu'en France ou en Italie et qui n'ont pas d'équivalents dans l'autre culture (**uniques**).

Il y a des gestes différents entre les cultures et véhiculent le même message :

En prenant l'exemple de la manière de compter sur les mains chez les chinois par rapport à la plupart des pays.

Pour compter de 1 à 5, il n'y a aucune différence, il suffit de montrer le nombre de doigts correspondant au chiffre, mais pour le reste de chiffres, il y a une différence :

Les chinois forment le chiffre 6 en montrant le pouce et le petit doigt en repliant les trois autres doigts de ma main :



Le 7 : le pouce, l'index et le majeur et en repliant les deux doigts restants. Les trois doigts joints sont pointés sur le côté ou vers le haut, ce geste peut signifier en Algérie d'arrêter quelqu'un qui parle trop :



Le 8 : en montrant le pouce et l'index formant un angle droit, les 3 autres doigts sont repliés :



Le 9 : en pliant légèrement le pouce en arquant l'index pour former un genre de crochet. Les trois doigts sont repliés :



Pour le 10 : en montrant son poing, on peut croiser les index de ses deux mains pour former une croix représentant le caractère 10 en chinois :



Il y a un autre exemple consiste que le même geste véhicule différents messages :

Le 'V' de la victoire en grande Bretagne est un signe victorieux mal réalisé, en présentant le dos de la main à votre destinataire fera de vous un vainqueur insultant. Il en ira de même si vous utilisez ce geste pour signifier que vous commandez deux verres par exemple.

En plus, le code de geste ne varie pas seulement d'un pays à l'autre, des nuances peuvent aussi exister à l'intérieur d'un pays, prenant l'exemple de l'est et l'ouest de l'Allemagne. Le geste de baiser son pouce et le ^{montrer} sur son cœur est inconnu à l'ouest mais à l'est signifie une personne médaillée et fière de l'être.

Les doigts tous ensemble



Italie :

_Qu'est-ce que c'est ? Ou

_Qu'est-ce que vous voulez ?

Fait habituellement avec un simple mouvement du poignet.

République démocratique du Congo :

_Un signe pour une petite quantité de quelque chose.

Turek : _Indique que quelque chose est beau et bien.

Egypte :

_Une notion pour montrer que vous serez en une minute.

La poigne et le coude



Mexico, Sud-américain

Dans de nombreux pays latino-Américain, ce geste connu sous le nom Tacana ce qui signifie avare, illustre que le destinataire se étend rarement leur bras pour pays les factures.

Allemand

Indique que le destinataire est un idiot, et leur cerveau est au coude.

La main vers l'extérieur



Grèce, Afrique, Pakistan.

- _ Vu comme une insulte ou conflictuelle.
- _ Les choses ont évolué de la pratique traditionnelle de frotter la saleté, les matières fécales ou des cendres dans les visages des détenus.

La torture maladroite



USA

Reconnaissance publique que sa gaffe a causé l'embarras social. Aussi c'est un signe américain qui signifie platypus (ornithorynque).

Parmi d'autres d'exemples de certains gestes qui ont différentes significations :



Ce geste en Italie est utilisé pour dire que quelqu'un est très rusé, intelligent ou que c'est une bonne idée. En France, par contre ça sert pour exprimer de l'incrédulité (envers ce que notre interlocuteur dit).

En Algérie ce geste signifie « faites attention » pour ne pas dire un tel mot ou ne pas répéter une telle action qui n'est pas préférable.



Ce geste pour les Italiens c'est pour garder le droit de parler à quelqu'un.

Pour nous les algériens ce signe sert quand quelqu'un veut dire à un autre « attend...je vais te montrer » quand il est en colère.



Ce geste pour les Italiens et dans d'autres pays signifie « magnifique, délicieux ».

Pour nous ce geste, on le fait pour rigoler et signifie « tu mérites ces résultats parce que tu n'as pas écouté mes conseils ».



Ce signe signifie pour les Italiens « Alors là ».

Pour nous ça sert « je n'ai rien » → *les algériens*.

conclusion:

Le concept d'« universels-singuliers » est la meilleure solution pour mettre en place un enseignement interculturel qui coordonne les capitaux culturels de tous et respecte l'altérité en la considérant comme une richesse et la source d'une diversité féconde. Les universels-singuliers sont tous les phénomènes qui existent par tout et pour tous et que chaque groupe ou chaque société, ou chaque culture, traite à sa manière à la fois tout un monde (universel) et un individu.

Prenons un seul exemple, celui de l'eau. L'eau constitue bien à la fois un universel (il y a un problème d'eau partout et pour tous et, donc, phénomène capital, aucun élève ne se trouve pris de court ou ignorant devant cette réalité) et un singulier (puisque chaque société et chaque individu entretiennent des relations particulières avec l'eau).

À s'appuyer sur un tel exemple, un enseignant ne perdra personne en route, chacun pourra contribuer à l'enseignement/ apprentissage et une richesse pédagogique inépuisable sera disponible

C'est un symbole même de pédagogie interculturelle où chaque élève peut coopérer avec les autres et apprendre d'eux sous l'ordonnement postérieur, les classements si l'on veut, que l'enseignant établira. Et il en va de même pour tous les universels-singuliers.

Bibliographies:

Louis Porcher, *Manières de classe*, Paris, Didier, 1987.

Louis Porcher (dir.), *La civilisation*, Clé International, Paris, 1986.

<http://sante.toutcomment.com/article/signification-des-gestes-des-mains-1026.html#ixzz3Wvr5ucy1>

http://www.ifl.vnu.edu.vn/site_data/rapports/stages-promo10/stage-luong_hong_viet.pdf

<http://1.facebook.com/lsr.php?u=http%3A%2F%2Fdumas.ccsd.cnrs.fr%2Fdumas-00909602%2Fdocument&ext=1430683334&hash=Ack-6kkDn070uwXq4eY97dWoHNaO13vQC7DXIeJSrEgAjw>

http://www.memoireonline.com/03/11/4281/m_Vulgarisation-du-genre--travers-le-processus-de-la-decentralisation-enjeux-et-perspectives-dun16.html

https://www.google.dz/search?q=*&oq=*&aqs=chrome..69i57.13j0j4&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHES SCIENTIFIQUES
UNIVERSITE DE M'SILA

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres langues et civilisations

La Polygamie

Réalisé par :

SALMI HALIMA -G03
BEN ABDERRAHMANE MERIEM -G05
HAMIDAT L'ALLDJA -G04
HASSANI CHRIFE IBTISSAM -G04

Dirigé par :

M: ROUABEH

Année universitaire :

2014/2015

République Algérienne Démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université MOHAMED Boudiaf- M'Sila
Faculté des Lettres et des langues
Département de lettres et de langue française



Thème :

Le jeûne entre l'universel et le singulier

Réalisé par :

BENIA Siham /
BEN CHELLALI Ahlam /
BENGHANEM Sarra /
DERRI Soumia /
SALLEMINE Faïza /
SILEM Meryem /
ZEMOURI Hafsa /

Dirigé par :

Mme. ROUABAH

Année universitaire : 2014-2015

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



UNIVERSITE DE MSILA
FACULTE DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



DOMAINE : DIDACTIQUE DU FLE
FILIERE : DIDACTIQUE DES LANGUES APPLIQUEES

SUJET

Les universaux singuliers « la dot »

Proposé par : Madame ROUABAH

Présenté par : MOHAMMED SAAD Abderrazak

DILMI Mostafa

Djamal FRIDJA

Promotion : 2015

Le module : la didactique et interculturelité

Niveau : 3^{ème} année LMD

Un exposé intitulé :
Le Deuil dans les différentes
Cultures

Les membres du groupe :

- Zoubiri Lina (905)
- Rachedi Lamria (902)
- Habibe Hanane (901)
- Boukhenissa Aït (906)

Sous la direction de :

- Mme Rosabah F. Zohra

2014/2015

Annexe N° 07

Extrait du rapport écrit du groupe 1 (MARIKARS):

« En tant qu'apprenants d'une langue étrangère, nous possédons tous une langue étrangère qui est une composante essentielle de notre identité. Cette langue est cohérente et riche et nous a permis de pouvoir répondre aux besoins de communication surtout en cas de blocage quand les mots nous manquaient pour communiquer nos idées ou pour discuter un incident qui nous touchait, elle nous a beaucoup servi dans nos projets. »

Annexe N° 08

Glossaire et références bibliographiques associées

Les références bibliographiques proposées n'ont aucun caractère exhaustif ; ce sont des ressources qu'on peut enrichir et compléter. Les définitions proposées, parallèlement, peuvent être complétées et discutées. Elles constituent une première base.

Les articles référencés sont pour l'essentiel disponibles gratuitement en ligne. Pour les numéros les plus récents, vous y aurez accès gratuitement en passant par le site du portail documentaire de l'université de Caen, à l'adresse suivante :

<http://documentation.unicaen.fr/medias/medias.aspx?INSTANCE=INCIPIO>

Voici également le lien vers le site des Archives ouvertes, où on peut trouver certains ouvrages, chapitres d'ouvrages, articles, en ligne gratuitement : <https://hal.archives-ouvertes.fr/>

Culture

Le terme est polysémique et dépendant des représentations que les différents acteurs sociaux ont élaborées plus ou moins consciemment. La sociologie confère au terme « culture » un sens élargi qui renvoie aux manières de penser, de sentir et d'agir, plus ou moins explicites et formalisées, intégrées, et partagées par un groupe de personnes, les définissant comme une collectivité distincte, au sens objectif et symbolique (Ferréol et Jucquois, 2003). L'individu s'identifie à une (ou plusieurs) collectivité(s), déterminant ainsi les contours de son identité culturelle, qui peut être plurielle (Lahire, 1998). Néanmoins cette approche large ne prend pas en compte, par exemple, le fait que l'identité culturelle d'un individu lui est souvent imposée de l'extérieur, indexée sur son appartenance culturelle effective ou supposée.

Inversement, une approche restreinte, la « culture cultivée », renvoie à des pratiques de références légitimées par la classe dominante qui les utilise à des fins de reproduction sociale (Bourdieu, 1979).

Pour sortir de l'impasse qui consiste soit à considérer que tout est culturel soit à réduire idéologiquement la définition de la culture à la « culture cultivée », il est peut être pertinent de déplacer le curseur vers le concept de « compétence culturelle » (Puren, 2014). Christian Puren la définit ainsi comme l'association nécessaire de 5 composantes : **pluriculturelle** (tolérer l'autre et sa différence), **métaculturelle** (connaître sa culture et

celle d'autrui), **transculturelle** (partager des valeurs universelles), **interculturelle** (être conscient de l'existence potentielle de malentendus), **co-culturelle** (partager une culture de l'action commune). Ainsi la dimension culturelle d'une activité se mesure-t-elle à l'aune du degré de compétence culturelle qu'elle suppose.

Par ailleurs, toute culture (qu'il s'agisse d'une approche collective ou individuelle, les deux étant d'ailleurs imbriquées) se caractérise par son caractère non figé, mouvant : les anthropologues (notamment Lévi-Strauss, 1952) rappellent qu'une culture qui refuse le contact avec l'extérieur et/ou le changement est une culture qui se meurt. Néanmoins il ne s'agit pas pour autant de prôner la table rase. C'est pourquoi le philosophe Paul Ricoeur (1990) définit une culture selon une double loi de fidélité et de création : à la fois héritage du passé et constante recomposition.

- FERREOL, Gilles, et JUCQUOIS, Guy, (2003), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : Armand Colin.
- LAHIRE, Bernard, (1998), *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris : Armand Colin.
- LEVI-STRAUSS, C., ([1952] 2002), *Race et histoire*, Paris : Gallimard
- PUREN, Christian, (2014), « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique », *Intercâmbio*, 2^{ème} série, vol 7, pp. 21-38.
- RICOEUR, Paul, (1990, [1955]), *Histoire et vérité*, Paris : Editions Esprit.

Culture scolaire

La culture scolaire a fait l'objet d'analyses critiques dénonçant son aliénation à la cause de la classe dominante : culture scolaire équivaldrait à culture légitime, dans un contexte de reproduction des inégalités sociales. Un élève qui n'entrerait pas dans la culture scolaire serait ainsi victime de sa non-maîtrise de codes culturels spécifiques ; codes dont l'apprentissage se fait en fait en dehors de l'école, au sein de la famille (Bonnéry, 2006 et le groupe de recherche ESCOL, rattaché à l'université Paris 8). Ainsi l'échec scolaire est en partie la conséquence d'un décalage entre la culture familiale et la culture scolaire qui ne coïncident pas.

Le défi de l'école est donc de dépasser la double opposition traditionnelle culture familiale/culture scolaire et culture illégitime/légitime, afin de faire de l'école un lieu de *reliance* (Bolle de Bal, 1998) : espace de développement et de consolidation du lien social plutôt que de constat de sa disparition. Notons que cette confrontation entre culture familiale et culture scolaire est souvent source de conflit (plus ou moins conscient et explicite) chez les individus, car elle interroge profondément leurs identités, jusqu'à la dissonance (Lahire, 2004),

- BOLLE DE BAL, Marcel, (1998), *Voyages au cœur des sciences humaines. De la reliance*, 2 vol. Paris : L'Harmattan.
- BONNÉRY, Stéphane, (2006), « A propos de la transmission scolaire », *Pensée plurielle*, n°11, p. 75-82
- LAHIRE, Bernard, (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte

Reuves :

Penser et combattre les inégalités, revue *Le français aujourd'hui*, 2013/4, n°183, et 2014/2, n°185.

Dimensions socioculturelles de l'enseignement du français à l'école primaire, Revue *Repères*, 2008, n°38.

Altérité

Le terme « altérité » est mis en avant par le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, et particulièrement le Domaine 5, qui selon les *Instructions Officielles* favorise « une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain » (*Bulletin Officiel* n°17 du 23 avril 2015).

Parallèlement *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues* Byram et al. (2002) affirment qu'un « bon professeur » n'est pas uniquement celui qui enseigne une langue étrangère, mais plutôt un enseignant capable de faire comprendre à ses apprenants « la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour 'l'altérité', et de les amener à prendre conscience de la

manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent - eux-mêmes et leur culture »
(Byram et al. 2002 : 10-11)

Comment définir l'altérité ? C'est une dynamique, qui doit être envisagée à deux niveaux : celui du sujet (« je ») et celui de l'autre (« il » ou « elle »). Ainsi, dans *Soi-même comme un autre* (1990), le philosophe Paul Ricoeur met en évidence que chaque sujet singulier contient une part d'étrangeté, de non coïncidence avec soi-même, de différence d'avec ce qu'il pense être lui. Nous portons tous un autre en nous, ce que Rimbaud avait bien résumé par son fameux « je est un autre ». C'est le premier niveau d'altérité. On ne peut entrer en interaction avec autrui sans en avoir pris conscience et accepté notre altérité intrinsèque.

Par ailleurs, le second niveau est celui qui s'établit dans la relation interpersonnelle, c'est-à-dire non pas à l'intérieur d'un individu, mais entre deux individus. Il s'agit alors de reconnaître l'autre comme un alter ego, à la fois dans sa ressemblance avec moi, mais aussi dans sa différence (Lévinas, 1983). Néanmoins il ne faut pas essentialiser l'autre en le réduisant à sa culture, puisqu'on l'a vu, tout sujet porte en lui une altérité fondatrice (le premier niveau), qui le rend complexe.

Ainsi on peut évoquer l'altérité au niveau de l'individu et de la relation entre les individus ; ces individus peuvent appartenir à une culture similaire (l'altérité proche) ou apparemment très éloignée (l'altérité lointaine). L'altérité intègre l'étrangeté, dont le sujet fait souvent l'expérience à propos de lui-même (voir Freud...) et ne confond pas étrangeté et étranger (l'étranger peut aussi nous ressembler) : Laplantine, 1999 :34.

- Ministère de l'Education Nationale, *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, *Bulletin Officiel* n°17 du 23 avril 2015
- BYRAM, M. GRIBKOVA, B. &STARKEY, H. (2002) : *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*.Strasbourg : Conseil de l'Europe
- FERREOL, Gilles, et JUCQUOIS, Guy, (2003), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : Armand Colin.
- LAPLANTINE, François, (1999), *Je, nous et les autres*. Paris : Le Pommier.
- LEVINAS, Emmanuel. (1983). *Le temps et l'autre*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».

- MARTUCCELLI, Danilo (2006), *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.

Voir plus particulièrement le chapitre « le labyrinthe de l'altérité ».

- RICOEUR, Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.

Pour une mise en œuvre didactique du concept d'altérité :

Altérité et formation des enseignants, Revue *Lidil*, Université de Grenoble, n°39, mai 2009.

Diversité

Le terme diversité désigne un état de fait : l'existence, dans une société et/ou une culture données, de différences entre les individus qui la composent. Le terme s'applique à des origines géographiques et ethniques différentes (ainsi on parle aujourd'hui des élèves issus de la diversité), mais aussi à des situations de handicap, voire des orientations sexuelles (homosexualité par exemple). On trouve dans le *Socle de connaissances, de compétences et de culture* (domaine 5) la référence à la « diversité » des cultures. C'est donc un terme très à la mode, mais également très large. Il convient donc d'en cerner précisément les contours. Dans le cadre d'une approche de la diversité en éducation interculturelle, on se concentrera sur les problématiques liées à la prise en compte de la diversité des cultures, des langues, des origines géographiques et ethniques. Il s'agira de questionner dans cette perspective la dialectique de l'universel et du particulier en ouvrant aux problématiques liées à l'intégration (FLI : Français Langue d'Intégration), à l'acculturation (FLSco : Français Langue de Scolarisation) et globalement à l'inclusion.

- LÉVI-STRAUSS : chapitre « diversité des cultures », in *Race et histoire* (1952), *op.cit.*
- Article « Diversité » dans le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (2003), *op. cit.* p. 97-102.
- DUGAS, Eric, FERREOL, Gilles (2016), *Oser l'autre. Altérités et éducabilité dans la France contemporaine*. Bruxelles : EME.
- SANCHEZ-MAZAS, Marguerita, CHANGKAKOTTI, Nilima, BROYON, Marie-Anne (dir.) (2014). *Education à la diversité. Décalages, impensés, avancés*. Paris : l'Harmattan.

Stéréotype / culturalisme / Folklorisation

Envisager l'autre sans prendre en compte son altérité intrinsèque (voir l'entrée *altérité*) conduit à essentialiser son identité, à le réduire à quelques traits distinctifs généraux qui peuvent contenir des éléments véridiques, mais qui demeurent une représentation partielle de cet individu, car ils nient sa singularité, sa complexité. Ce sont les **stéréotypes**, représentations forgées plus ou moins consciemment, souvent par méconnaissance de l'autre ou connaissance partielle.

Ex : « tous les Français boivent du vin rouge ». Le stéréotype s'appuie sur une vérité (la France est un pays viticole) mais généralise abusivement (il y a des français qui ne boivent pas de vin). Parfois le stéréotype s'appuie sur des représentations non actuelles et/ou locales (ainsi en Russie un stéréotype sur la France est qu'on y mange beaucoup de cuisses de grenouilles). Néanmoins le stéréotype est utile en didactique car il est notre première entrée dans une culture autre : nos premières représentations, ou ce qui est le plus visible (Paris et la tour Eiffel). La didactique de l'interculturel (Zarate, 1993) s'appuie ainsi sur les stéréotypes pour mieux les déconstruire, en intégrant de la complexité là où le stéréotype est dans la simplification.

Le **culturalisme** consiste à réduire un individu à sa culture, et à ne trouver d'explication aux malentendus interpersonnels que dans la différence irréconciliable des cultures. Il est vrai que certaines différences culturelles conduisent à des malentendus que l'on nomme interculturels (Carroll, 1987). Ainsi on ne laisse pas la même liberté aux enfants en France et aux Etats-Unis par exemple, ce qui conduit souvent les Français à juger que les enfants américains sont mal élevés (et inversement).

Néanmoins le culturalisme va plus loin et considère que tous les malentendus sont culturels et qu'on ne peut qu'en prendre acte. Ce qui nie la liberté individuelle et l'altérité intrinsèque de chacun.

La **folklorisation** consiste à figer une culture dans ses traits patrimoniaux et/ou exotiques, sans envisager de l'actualiser. C'est le fameux « effet *Kirikou* » : beaucoup d'enfants occidentaux vont s'imaginer que tous les Africains vivent nus dans des cases. *Kirikou* est un conte et doit être abordé comme tel (on n'imagine pas que les Africains fassent des cours de connaissance de la culture française actuelle en prenant pour modèle *Blanche Neige*). La folklorisation va souvent de pair avec un impensé culturel (héritage du passé

colonial par exemple qui considérait que seule l'Europe était un continent civilisé) et s'accompagne souvent d'ethnocentrisme (considérer sa culture comme seul modèle acceptable, Lévi-Strauss, 1952 ; Laplantine, 1989).

- CARROLL, Raymonde (1987). *Evidences invisibles. Américains et Français au quotidien*. Paris : Seuil.
- LAPLANTINE, François (1989), *L'Anthropologie*, Paris : Payot.
- LEVI-STRAUSS, Claude, ([1952] 2002), *Race et histoire*, Paris : Gallimard
- TODROV, Tzvetan, (1989). *Nous et les autres*, Paris : Seuil.
- ZARATE, Geneviève (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier

Pluriculturalisme / multiculturalisme/Interculturalité

On emploie souvent indifféremment les termes **pluriculturalisme**, **multiculturalisme**, **interculturalité** : ces termes désignent des réalités différentes et renvoient à des prises de position parfois divergentes (notamment en matière politique).

Le **pluriculturalisme** (et le plurilinguisme) renvoie à la co-existence de plusieurs langues et/ou cultures chez un individu. On parlera donc d'un enfant plurilingue. Le contexte pluriculturel est un contexte où les individus considérés ont plusieurs cultures, qu'ils peuvent maîtriser inégalement et utiliser dans des contextes séparés. On envisage souvent le pluriculturalisme à l'échelle de l'altérité lointaine mais des études récentes ont montré qu'au sein d'une même culture on pouvait distinguer plusieurs « sous-cultures » dont certaines coïncident avec le modèle dominant et pas d'autres. Voir les entrées « culture » et « culture scolaire » (et opposition culture familiale/culture scolaire, Lahire, ESCOL).

Le **multiculturalisme** renvoie à la co-existence (pas forcément pacifique) de plusieurs cultures (et le multilinguisme de plusieurs langues) dans un contexte donné. Ainsi on parlera d'une classe multiculturelle si cette classe rassemble des élèves dont la culture d'origine est française et d'autres dont la culture d'origine est anglaise, et/ou turque. Parfois le contexte multiculturel est aussi pluriculturel (les élèves ont une double culture par ex) mais pas forcément (les élèves peuvent être monoculturels dans une classe multiculturelle où le pluriculturalisme n'est pas favorisé).

L'interculturalité renvoie à une dynamique de rencontre et d'interaction entre des individus issus de culture différentes. Le terme « interculturel » revêt actuellement beaucoup de significations parfois contradictoires ; il peut désigner simplement l'expérience que l'on fait de l'autre culture, sans forcément questionner cette expérience et se mettre en question en tant que sujet (Lavanchy, Gajaro, Dervin, 2011). Or les tenants de l'éducation interculturelle (Abdallah-Preteille, Porcher, 1996) mettent en évidence la nécessité des relations intersubjectives dans l'expérience interculturelle. Clanet (1993 : 21) propose la définition suivante de l'interculturalité : « ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels... – générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation ».

En bref, il s'agit de faire l'expérience réellement de l'autre, de sa différence, prendre le risque de la friction avec l'autre, de la dissonance (car la rencontre est parfois difficile) : non pas nier la différence mais penser les moyens de la réduire et/ou de l'accepter (prise en compte de l'altérité).

Il ne s'agit pas néanmoins de tomber dans le relativisme culturel (toute pratique est justifiable si elle est culturelle) mais d'envisager des principes universels et des valeurs communes (ainsi on considère que l'esclavage, la torture, le travail des enfants... ne sont pas négociables). La référence commune est *La Déclaration universelle des droits de l'homme*.

Au vu des nombreuses critiques dont le terme « interculturel » a fait l'objet, d'autres concepts ont été proposés.

Ainsi Jacques Demorgon (2005) propose **interculturalisation** pour désigner une interculturalité qui ne se borne pas à des relations de surface mais engage le sujet lui-même. Le philosophe allemand Wolfgang Welsch propose quant à lui le concept de **transculturalité** pour remplacer celui de « culture » qui aurait une connotation trop monolithique. Selon lui, aujourd'hui toute culture se structure et se définit dans sa relation avec d'autres cultures, d'où la nécessité de ce nouveau concept qui intègre la problématique de l'interaction dynamique.

Enfin Christian Puren (2014, voir l'entrée *culture*) reprend les concepts d'inter/trans/pluri culturel et les associe au méta et co- culturel pour en faire les composantes de la compétence culturelle.

- Article « Interculturalité dans le Dictionnaire *de l'altérité et des relations interculturelles* (op. cit).
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine & PORCHER Louis (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris, P.U.F.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (2013), *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? », 2013 (4^{ème} édition).
- CLANET, Claude (1993), *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail
- DEMORGON, Jacques. (2005). *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Economica-Anthropos.
- LAVANCHY, A. GAJARDO, A, DERVIN, F (dir) (2011), *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.

Plus particulièrement dans cet ouvrage l'introduction de LAVanchy, Gajardo et Dervin : « United colors of... Interculturel ? Usages, pièges et perspectives d'un terme plurivoque. » p. 7-43.

- ZARATE, Geneviève, LÉVY, Danièle, Kramsch, Claire (dir). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des archives contemporaines

Revue :

Enseignement des langues d'origines et apprentissage du français, vers une pédagogie de l'inclusion, revue *Le Français aujourd'hui*, 2007/3, n°158.

Sitographie

http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Transculturality.html

http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Rethinking_Identity.pdf

Identité

L'identité, explique l'anthropologue François Laplantine (1999) peut être ce qui nous enferme dans nos représentations et nous conduit à l'ethnocentrisme, lorsque l'on finit par considérer que nous sommes « propriétaires » de la notion de culture, de civilisation, etc. Il

propose ainsi une approche plus dynamique de ce concept, adossée à celui d'altérité, qui, on l'a dit, considère que le sujet est foncièrement complexe, car le « moi » est construit avec de « l'autre ». Les individus ne sont pas des monades autosuffisantes et les cultures non plus, car une culture qui se fige dans une identité (spatiale et ou temporelle) est une culture qui finît par disparaître (Laplantine, 1987). L'identité (qu'elle soit individuelle ou collective) n'est jamais fixe, figée, elle est en perpétuelle évolution.

L'identité, écrit Laplantine (1999, 85-86) n'est « pas liée à l'appartenance à un territoire, une famille, une langue, [...] ce n'est pas l'assignation, la désignation du social, de la culture, mais le fait que ces derniers puissent être parcourus dans tous les sens. C'est le *parcours* de ce que Deleuze appelle la de-territorialisation »⁶⁹

Dans cette perspective, Édouard Glissant (2009) promeut « l'identité relation »⁷⁰ : une identité qui se définit prioritairement dans les interactions du sujet avec le monde ; il prône ainsi, à l'encontre des pensées de système, une pensée qu'il appelle « archipélique ».

Cette approche conteste l'assignation des acteurs dans des catégorisations identitaires définitives et plus encore, les assignations sociales et culturelles *a priori*, parce qu'elles figent les identités culturelles des individus.

- LAPLANTINE, FRANÇOIS, (1989), *L'Anthropologie*. Paris : Payot.
- LAPLANTINE, François, (1999). *Je, nous et les autres*, Paris : Le Pommier.
- GLISSANT Édouard (2009), *Philosophie de la relation*, Paris : NRF Gallimard.

Hypermodernité et Mobilité

Les problématiques liées à l'interculturel, à la définition de l'identité, etc., sont ancrées dans un contexte actuel que certains sociologues (Aubert, 2004 ; Maffesoli, 2004) nomment « hypermodernité » et qui se définit notamment par une mobilité accrue des individus, qu'elle soit voulue ou subie (la mobilité des migrants syriens ne relève pas de la même problématique que celle des étudiants Erasmus). L'absence de mobilité, ou sa restriction, apparaît, parallèlement, comme un marqueur d'inégalité sociale dans certains contextes (France rurale par ex ; Marzloff, 2005).

Le concept de mobilité jouit actuellement d'une grande faveur. Il reflète l'intensification des échanges et des mouvements migratoires tout comme « l'incertitude croissante et la fluidité des identités contemporaines » (Gohard-Radenkovic, Murphy-Lejeune, 2008 :

⁶⁹ Laplantine 1999, 85-86.

⁷⁰ Glissant 2009, 62.

127). D'un point de vue symbolique, le concept de mobilité est donc à envisager en termes de métaphores et de processus (Urry, 2005). Ces processus se manifestent notamment par un brouillage des distinctions entre intérieur (village, classe, région) et extérieur (étranger, barbare), proche et lointain (Viard, 2006). La mobilité est donc un concept efficient pour penser l'inclusion/exclusion dans ce qu'on pourrait nommer l' « espace culturel », et ce à différentes échelles. Ces mobilités plurielles se déclinent même en « hypermobilités » lorsqu'elles revêtent une dimension multimodale, notamment numérique, avec la démocratisation de l'accès à la fois physique et virtuel à l'ailleurs.

De ce contexte émerge la nécessité d'une didactique de la mobilité, qui élabore des outils spécifiques. C'est un champ qui reste à construire, nécessitant « de nouvelles intersections, pluridisciplinaires ». (Gohard-Radenkovic, Murphy-Lejeune, 2008 : 134). Dans ce contexte, l'Education à la mobilité s'envisage comme une approche interdisciplinaire, à la croisée des champs d'autres « Educations à », et particulièrement l'Education aux médias. La didactique de la mobilité s'adresse aussi bien aux élèves qu'aux acteurs éducatifs, eux-mêmes co-acteurs de la mobilité (Gohard-Radenkovic, 2009). Ainsi les enjeux d'une éducation à la mobilité sont étroitement articulés au développement des compétences socioculturelles et à l'indispensable prise en charge de la complexité de l'expérience de l'altérité, à toutes les échelles éducatives, spatiales et multimodales.

- AUBERT, Nicole (2004), *L'individu hypermoderne*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Eres.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline,(1999(; 2004. *Communiquer en langue étrangère*. Berne : Peter Lang.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline, MURPHY-LEJEUNE, Elisabeth,(2008). Introduction : mobilités et parcours, in Zarate, G., Lévy., Kramsch, C. (dir). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des archives contemporaines, pp. 127-134.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline,(2009). « Peut-on former à la différence ? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ? », *Interculturel et enseignement des langues spécialisées*, volume II, *Former à la compétence interculturelle*, *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXVIII, n°2, p. 10-23.
- MAFFESOLI, Michel (2004), *Le rythme de la vie : variations sur l'imaginaire postmoderne*, Paris, Éditions de la Table ronde, Contretemps

- MARZLOFF, Bruno, (2005). *Mobilités, Trajectoires Fluides*. Paris : Editions de l'Aube.
- URRY, John,(2005). *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie ?* Paris : Armand Colin.
- VIARD, Jean,(2006). *Eloge de la mobilité. Essai sur le capital temps libre et la valeur travail*. Paris : Editions de l'Aube.

Annexe N° 09

Glossaire d'épistémologie et méthodologie

Abduction : genre d'induction mais qui n'aboutit qu'à des conclusions hypothétiques (du singulier au singulier élargi ou à l'hypothèse).

Artefact : objet fabriqué, production intellectuelle.

Axiome : proposition abstraite indémontrable mais évidente pour des raisons logiques.

Causalité : principe reconnaissant que tout phénomène a une cause déterminée.

Constructivisme : doctrine selon laquelle la connaissance des phénomènes résulte en tout ou partie, d'une construction effectuée par le sujet.

Corpus : ensemble des données empiriques recueillies.

Déduction : raisonnement conduisant à montrer une inférence logique à partir de propositions premières.

Déterminisme : principe selon lequel les phénomènes sont liés entre eux par des lois, les mêmes causes produisant les mêmes effets. Vs indéterminisme (reconnaissance de l'incertitude et de la liberté).

Diachronique : qui correspond à une évolution dans le temps (opposé : synchronique : dans un temps donné).

Empirisme logique : doctrine positiviste développée par le Cercle de Vienne, qui établit que les propositions scientifiques doivent être fondées sur l'étude raisonnée de l'expérience et rejette toute tentative métaphysique.

Empirisme : doctrine selon laquelle toute connaissance s'enracine dans l'expérience sensible. Plus largement, attitude privilégiant le rapport à l'expérience, aux faits observables.

Péjorativement : qui procède par tâtonnement. Engagement : action de mettre sa personne au service d'une cause.

Epistémologie : discipline qui s'intéresse à la justification des connaissances.

Etude de cas : méthode consistant à l'analyse approfondie d'un cas ou à la comparaison de plusieurs cas.

Exploratoire : se dit d'une démarche devant aboutir à des hypothèses ou des orientations précises. Elle correspond à des sujets nouveaux, sur lesquels on ne sait pas encore beaucoup de choses.

Falsifiabilité : propriété d'une théorie ou d'une thèse de pouvoir être réfutée par l'expérience.

Falsification : démonstration de la fausseté d'une proposition générale à l'aide d'une proposition individuelle qui contredit la proposition générale.

Heuristique : se dit d'un raisonnement ou d'une méthode qui sert à la découverte.

Hypothèse : conjecture concernant un phénomène, tirée de recherches antérieures, que l'on va chercher à tester.

Induction : raisonnement selon lequel on infère une proposition générale, une loi à partir d'un certain nombre de propositions individuelles (du singulier à l'universel).

Longitudinale : recherche observant un phénomène ou un cas se déroulant dans le temps.

Méthode expérimentale : méthode visant à former ou contrôler des hypothèses, en étudiant les variations provoquées d'un phénomène, en les comparant avec une situation sans intervention.

Modèle : représentation simplifiée de phénomènes, permettant de mettre à l'épreuve des hypothèses.

Observation : action consistant à scruter attentivement et directement une réalité quelconque donnée dans l'expérience.

Opérationnalisation : manière de mettre en œuvre concrètement une problématique (choix des variables, mesures possibles, dispositif expérimental envisagé...).

Paradigme : concept dominant ou découverte fixant une manière de poser et résoudre un problème.

Positivisme : doctrine fondée par A. Comte s'attachant à établir des lois reliant les phénomènes. Plus généralement, attitude centrée sur les faits et produisant une analyse logique.

Postulat : proposition non démontrée ni évidente mais qu'on admet pour construire un raisonnement.

Problématique : manière d'articuler un ensemble de questions ou de problèmes en les référant à des concepts définis.

Rationalisme : conception selon laquelle nos connaissances ne viennent pas seulement ni principalement des données fournies par l'expérience, mais du fonctionnement de la raison.

Théorie : construction abstraite, mise en forme logique de principes regroupant des résultats préexistants.

Thèse : proposition qu'on tient pour vraie et qu'on s'engage à défendre par des arguments.

Verbatim : propos mot à mot tenus par les enquêtés cités entre guillemets.

Vérification : procédure au moyen de laquelle on établit la valeur d'une proposition, notamment en la soumettant à une épreuve.