

**UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA**

**Faculté des lettres et des Langues**

**Département des Lettres et des Langues Étrangères**

**École Doctorale de Français**

**Antenne de l'Université de Ouargla**



**Mémoire présenté pour l'obtention**

**De diplôme de Magistère**

**Filière : Français**

**Option : Didactique**

***Titre***

**Les manuels scolaires algériens de la 3<sup>ème</sup> AM  
Preennent-ils en charge la compétence interculturelle ?  
Manuel de français 2007-2008**

**Travail réalisé par : Lakehal Lyes**

**Encadré par : Pr. Dakhia Abdelouaheb**

**Membres de jury**

**Président : Professeur Dahou foudil. Université de Ouargla**

**Examineur : Docteur Khanour Salah. Université de Ouargla**

**Rapporteur : Professeur Dakhia Abdelouaheb. Université de Biskra**

**Année universitaire : 2011-2012**

# Sommaire

## Chapitre I

### - Introduction générale

#### 1-1 Statut de la langue française en Algérie

#### 1-2 Le manuel scolaire

1-2-1 Rappel des finalités et des objectifs de l'enseignement du français au moyen

1-2-2 Qu'est-ce qu'un manuel ?

1-2-3 Présentation et objectifs du manuel

1-2-4 Choix méthodologiques

1-2-4-1 Démarche pédagogique

1-2-4-2 Projet

1-2-4-3 Implications didactiques

1-2-4-4 Evaluation

1-2-4-5 Compétences et objectifs d'apprentissage

1-2-4-6 Evaluation des compétences

1-2-4-7 Contenus

1-2-4-8 Projet et activités possibles

#### 1-3 Enseignement/Apprentissage du FLE au moyen et compétence interculturelle

1-3-1 Enseignement/apprentissage du FLE

1-3-2 Compétence interculturelle

## Chapitre II

### Approche interculturelle et le manuel scolaire

#### 2-1 Les disciplines impliquées dans l'étude de la compétence culturelle et leur impact

2-1-1 Psycholinguistique et psychosociologie

2-1-2 Sociolinguistique, pragmatique, analyse du discours

2-1-3 Anthropologie culturelle et anthropologie de la communication

2-1-4 Sociologie de l'altérité

2-1-5 Tâche de l'enseignant en tant que médiateur culturel : rendre intelligibles les ruptures de sens

## **2-2 L'interculturel et enjeux de l'acquisition de la compétence interculturelle en classe de langue**

2-2-1 L'interculturel

2-2-2 Classe de langue et démarche interculturelle

2-2-3 La compétence communicative : une compétence interculturelle

### **2-3 Approche Communicative**

2-3-1 Objectifs à atteindre (pour quoi faire ?)

2-3-2 de la compétence linguistique à la compétence communicative

2-3-3 Evènement de parole ou de communication

2-3-4 Acte de parole

2-3-5 Centration sur l'apprenant

2-3-5-1 de la centration sur la méthode à la centration sur l'apprenant

2-3-5-2 Analyse des besoins

2-3-5-3 de l'évaluation sélective à l'évaluation formative

2-3-6 Documents authentiques

### **2-4 Culture, civilisation, représentation de l'Autre et altérité : définitions**

2-4-1 En quoi la notion de représentation peut-elle améliorer la description  
Scolaire ?

### **2-5 Définitions de quelques concepts clés : compétence, didactique, FLE, Image, Pédagogie, texte**

## **Chapitre III**

Introduction

### **3-1 Traces manifestes de l'interculturalité dans le manuel scolaire**

3-1-1 Objectifs spécifiques

3-1-2 Conception de l'étude

3-1-3 La description de la culture enseignée universalise les valeurs de la culture locale.

3-1-4 Valorisation de la culture étrangère et identité nationale.

- Conclusion
- Bibliographie

# **Chapitre -1-**

**Enseignement du français langue étrangère (FLE) au  
moyen en Algérie**

## **Introduction générale :**

On s'accorde à dire que le tournant du siècle a marqué le début d'une nouvelle ère, avec un besoin accru de communication à l'échelle mondiale. Les moyens technologiques ont ouvert des possibilités virtuellement illimitées de contact et d'échange. Des termes tels que plurilinguisme, pluriculturalisme et mondialisation prennent des significations nouvelles, allant de connotations humaines extrêmement positives au refus le plus extrême et au retranchement à l'intérieur des limites locales. Notrequête ne vise pas à approfondir les raisons de la (ou des) civilisation(s) moderne(s). Quoique, si la compétence linguistique peut déboucher sur une meilleure communication interculturelle parmi les nombreuses cultures, il est parfaitement justifié d'explorer plus profondément des notions telles que savoir, savoir-faire et savoir-être.<sup>1</sup>

Un projet a été instauré par le Cadre européen de référence pour les langues, dont l'entrée culturelle privilégiée a permis d'approfondir des compétences nommées et validées dans le champ de la didactique des langues, différentes de la stricte performance linguistique (étendue comme la somme des compétences lexicale, grammaticale, sémantique et phonologique) et des compétences communicatives langagières. Ce projet vise à affiner l'acceptation de compétences, sous forme de compétences générales et glosées génériquement par les termes de « conscience interculturelle », « aptitudes interculturelles », « savoir-être », « aptitudes à la découverte »<sup>2</sup>.

S'inscrivant dans le champ de la didactique des langues étrangères, des travaux portant sur la construction des représentations liées aux langues et aux cultures et sur les identités en jeu. Mon mémoire aborde la notion d'interculturalité dans les situations d'incompréhension, d'intolérance, voire de xénophobie et se propose d'y remédier dans le cadre de l'enseignement des langues.

Il est évident que la prise de conscience interculturelle s'impose comme une compétence visée dans la stratégie éducative de notre pays.

---

<sup>1</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Septembre 2003, p.63.

<sup>2</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *ibid*, p.14.

En effet, en termes de valeur, l'une des compétences à installer chez l'apprenant concerne la conscience interculturelle. Etant donné que les types de savoirs prônés par le cadre européen commun de référence pour les langues s'agissant des compétences générales sujettes à une formation tacite sont en l'occurrence la culture générale, le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle, je cite : « La connaissance, la conscience et la compréhension des relations 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 »<sup>3</sup>

L'aptitude à développer lors du processus d'acquisition des connaissances serait la capacité pour l'apprenant d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, alliant les équivalences potentielles et investissant positivement dans les différences éventuelles.

De ce fait, les acteurs de l'éducation, en particulier, les pédagogues (faiseurs de programmes et concepteurs de manuels) doivent s'ingénier à atténuer l'efficacité de l'esprit xénophobe, à réduire à son niveau utile l'ethnocentrisme et à prêter main forte aux praticiens dépourvus des méthodes d'enseignement adapté.<sup>4</sup>

A la lecture des analyses inhérentes au thème soulevé, il apparaît que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère passe par l'acquisition de la compétence de communication, entité globale, reposant sur une structure langagière basée sur des compétences partielles, incluant la prise de conscience interculturelle.

Il ressort que la maîtrise d'une langue étrangère n'est pas seulement soumise à la connaissance du système linguistique mais aussi tributaire à la capacité de son utilisation par l'apprenant en fonction du contexte social.

Ainsi, tout en exigeant à la réalisation des actes de parole, la maîtrise de la compréhension orale et écrite en rapport avec la connaissance des faits de langue lexicaux et grammaticaux, on voit que l'utilisateur de la langue étrangère s'implique dans le vécu quotidien de celui dont on apprend la langue. Adaptant son savoir-dire aux systèmes de valeurs de la culture étrangère, approfondissant et consolidant des

---

<sup>3</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Septembre 2003, p.13.

<sup>4</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *ibid*, p.66.

connaissances factuelles à caractères sociologique, historique, religieux, artistique et économique.

Apparemment, le monde de l'éducation n'est nullement à l'abri du flot culturel étranger, relativement considéré par les uns et par les autres. Alors, la prise de conscience interculturelle doit obéir à une prise de conscience concrète de la part de tous les acteurs de l'éducation pour assister l'apprenant de la langue étrangère et lui réussir cette symbiose culturelle dans le terreau de l'universalité.

Au préalable, notre étude doit d'identifier le champ d'action enseignant/apprenant et mettre en exergue la somme de difficultés qu'encourt l'enseignement/apprentissage de la langue française dans notre pays. Ceci pourrait nous aider à établir la corrélation avec la compétence interculturelle et mieux évaluer le degré d'efficacité à l'installer chez l'apprenant algérien.

En premier lieu, il serait utile de faire un balayage du contexte sociolinguistique pour comprendre, du moins justifié, le rejet et la démotivation relevés chez les deux acteurs clés ; apprenants et enseignants vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage de la langue française. En effet une évaluation diagnostique ayant trait à ce domaine met en évidence un aspect alarmant du marasme dans lequel baigne le processus d'acquisition de la langue française par nos apprenants tous paliers confondus.

D'aucun se plaignent :

- L'élève indifférent, ne voulant adhérer à aucun enseignement visant la langue française.
- L'élève incapable de parler, lire et écrire dans cette langue étrangère nonobstant les années d'apprentissage suivies.
- L'enseignant malformé aux méthodes dites « nouvelles » ou « réformatrices ».
- L'enseignant acculé par un plurilinguisme disproportionné reléguant à l'ombre de la langue française supposée comme étant langue étrangère première.
- Le programme d'enseignement/apprentissage de la langue française aux méthodes exotiques sources du déficit didactique constaté dans nos établissements scolaires.

- La société minée par le critère affectif est à majorité boudeuse, sinon défavorable à la langue française.

Devant cet état des faits moult interrogations s'imposent :

- L'enseignement/apprentissage du français en Algérie répond-il aux attentes culturelles de l'apprenant ?
- Les concepteurs de manuels de français dans nos établissements scolaires sont-ils fidèles aux programmes établis, relativement aux textes, et prennent-ils en charge les besoins des apprenants en matière de culture universelle ?
- Le contenu textuel des manuels fait-il des apprenants des individus capables d'avoir cette prise de conscience interculturelle visée par l'enseignement de la langue française en Algérie et ailleurs ?
- Ne serait-il pas tout aussi important de viser à intensifier l'ouverture aux autres cultures que de tendre à développer une compétence langagière ?
- Si l'objectif visé par les acteurs de l'éducation est l'échange, la présence à l'autre, la communication, est-il bien nécessaire pour l'apprenant de singer le natif jusqu'à vouloir effacer ses propres différences ?

En bref : le problème que je pose ;

En Algérie, les manuels scolaires de la 3AM prennent-ils en charge la compétence interculturelle ?

C'est dans cet ordre d'idées que mon travail s'appuiera sur l'analyse des données tirées du manuel, il s'agira donc d'une recherche à la fois descriptive et empirique, en accord avec les postulats théoriques relatifs à la compétence interculturelle et l'apprentissage communicatif des langues. La composante descriptive sera constituée par une description du programme d'étude approuvé dans le manuel en question, articulée autour de la notion d'enseignement culturel tant pour la définition des objectifs.



## 1-1- Statut de la langue française en Algérie

L'usage du français s'est largement répandu après l'indépendance, or l'Algérie a œuvré pour l'arabisation progressive, de ce fait, l'enseignement du français a connu plusieurs mutations. Divers statuts lui ont été attribués, tels ceux de « langue de spécialité », « langue étrangère privilégiée », « langue des sciences et techniques » et depuis quelques années celui de « langue étrangère ».

Lors de la réforme du système éducatif, une commission nationale formée de pédagogues (faiseurs de programmes et concepteurs de manuels) a été instaurée par le président Abdelaziz Bouteflika le 13-05-2000. Le rapport final lui a été remis en Mars 2001.

La mise en œuvre de cette réforme était enregistrée l'année scolaire 2003-2004, l'enseignement du français a été introduit en 2<sup>ème</sup> année du premier palier dès la rentrée scolaire 2004-2005. Suite au remaniement décidé par le ministère de l'éducation nationale, le français est enseigné dès la 3<sup>ème</sup> année du primaire, et ce depuis 2006-2007.<sup>5</sup>

Quoique son statut demeure ambigu, l'Algérie ne pourra guère se passer de la langue française, elle continue d'être une langue de travail et de communication dans différents secteurs. D'ailleurs Cherrad (1990 :154) l'explique bien quand elle affirme que « *L'arabisation est voulue mais ne peut être totale, le français doit devenir une langue étrangère, mais il n'est pas possible de renier tout ce qu'il a apporté. Sur le terrain s'affrontent donc deux cultures :* »<sup>6</sup>

Aussi Sebaa ajoute « *Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue de l'université, elle est la langue de l'université dans*

---

<sup>5</sup>Houari Bellatreche, *l'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude lesecteur bancaire*, thèse de doctorat, synergies Algérie n°8-2009, p.111.

<sup>6</sup>Y.Cherrad (1990 :154), in Saida Kanoua, *culture et enseignement du français en Algérie*, thèse de doctorat, synergies Algérie n°2-2008, p.186.

*la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. » (Sebaa, 2002 :85)<sup>7</sup>*

## **1-2 Le manuel scolaire**

### **1-2-1 Rappel des finalités et des objectifs de l'enseignement du français au moyen**

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

La loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 Janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. » -Chap 1, art2-

---

<sup>7</sup>Sebaa , in Houari Bellatreche, *l'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude le secteur bancaire*, thèse de doctorat, synergies Algérie n°8-2009, p.111.

## 1-2-2 Qu'est-ce qu'un manuel ?<sup>8</sup>

Manuel, vient du latin *manualis* (adjectif issu lui-même du substantif *manus*, « main »), terme qui signifie « qu'on tient dans la main ». (Dictionnaire Gaffiot).

En pédagogie, un manuel désigne : « *tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études* ». (Dictionnaire actuel de l'éducation).

Au manuel de l'élève correspond le manuel du maître appelé aujourd'hui guide pédagogique, autrefois guide du maître.

Au début, le manuel avait une fonction primordiale celle d'aider le maître en lui fournissant un dispositif de travail composé d'un recueil de textes et d'une typologie d'exercices. Cette fonction a été changée en fondant le manuel sur une méthodologie, la linguistique appliquée a fait du terme un parasynonyme de méthode.

Distinguer les deux mots revient à dire que « *manuel* » fait référence à une situation d'enseignement en général, « *méthode* » à une situation pédagogique précise.

Un manuel envisage un projet d'apprentissage et son élaboration est tributaire d'un certain nombre de paramètres relatifs :

- 1- à la situation d'enseignement (âge et besoins de formations pour des publics divers à la fois dans leurs objectifs, dans leurs habitudes d'apprentissage, dans leur fonctionnement communicatif et culturel),
- 2- à la définition des objectifs et des contenus liés à cette situation (généraux et spécifiques),
- 3- aux coûts (rédaction, impression et diffusion).

L'usage d'un manuel par un enseignant est inversement proportionnel à sa formation. Plus il maîtrise « la matière » qu'il enseigne, moins il est contraint d'avoir recours au manuel, cependant, moins il possède cette matière, plus il a recours au manuel qui va lui servir de garde-fou et parfois... d'outil d'auto-formation.

---

<sup>8</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.124.

### 1-2-3 Présentation et objectifs du manuel<sup>9</sup>

Ma recherche s'appuiera sur le manuel scolaire algérien de français de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, étant donné que ce dernier est considéré comme l'outil de médiation culturelle par excellence dont voici une présentation succinct :

- Intitulé : Français.
- Cible : Apprenants de la 3<sup>e</sup> AM.
- Concepteurs : Kelthoum Djilali (IEF) et Mina-Wahibatounsi(IIEF).
- Maison d'édition : ONPS Algérie.
- Année d'édition : 2007-2008
- Raconter était l'objectif de la 1<sup>ère</sup> AM. Décrire celui de la 2<sup>ème</sup> AM. Expliquer sera celui de la 3<sup>ème</sup> AM.

Comme présenté dans l'avant-propos, ce manuel prend les choix et recommandations du nouveau programme de français. Il a pour but de développer tes compétences par une étude plus approfondie du texte explicatif[...]. Tu découvriras notamment que différents types de textes (à dominante narrative ou descriptive) peuvent avoir une visée explicative. »

Le texte explicatif met en œuvre l'interaction (il agit sur les représentations de l'autre dont il entend ou suppose les questions) et la cognition (il enseigne). L'interaction est d'autant plus forte à l'oral que l'interlocuteur est présent et influe sur le contenu.

Outre de la typologie textuelle précisée ci-dessus, une première lecture prospective met au jour trois sortes de textes :

- Textes plus ou moins longs regroupant des textes intégraux d'auteurs et des textes adaptés.
- Textes courts supports à l'étude des faits de langues. On y trouve des textes conçus par les auteurs du manuel.
- Textes longs, extraits d'œuvres littéraires d'auteurs francophones connus, de divers horizons, destinés à la lecture plaisir.

---

<sup>9</sup>Keltoum Djilali IEF, Mine WahibaTounsi, *Manuel de français de la 3<sup>ème</sup> AM*, Office national des publications scolaires, édition 2007-2008.

## **1-2-4 Choix méthodologiques :**

### **1-2-4-1 Démarche Pédagogique :**

#### **1-2-4-2 projet<sup>10</sup>**

Etant donné que la dimension linguistique au sens strict du terme n'est pas déterminante dans l'activité de parole, vue comme action et même comme interaction, le projet se donne pour objectif de faire « faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tenant de ne pas séparer langue et civilisation ». Cet objectif pleinement justifié par le souci d'optimiser l'enseignement/apprentissage du français en l'adaptant régulièrement aux conditions scientifiques et socioculturelles du temps de sa diffusion aura des conséquences sur le choix des contenus (les inventaires ne seront plus définis en termes de structures mais en termes de fonction de communication, sur les orientations méthodologiques et les matériels proposés de mieux en mieux adaptés à la spécificité et aux besoins des apprenants.

Cette nouvelle démarche vise l'apprentissage de maîtrises, de savoir-faire langagier permettant de réaliser des projets/objectifs de communication en connaissance de cause : en sachant s'adapter aux circonstances concrètes de l'échange de paroles et s'appuyer sur les usages en vigueur dans la communauté dont on apprend la langue.

Donc pour communiquer, il faut maîtriser la langue requise par la situation de communication, mais il faut aussi mobiliser d'autres savoirs et savoir-faire. Une compétence de communication complexe, reposant sur plusieurs compétences mobilisées simultanément dans l'acte de communication.

#### **1-2-4-3 Implications didactiques :<sup>11</sup>**

Centration, négociation, contrat de travail et d'échanges sont devenus les maîtres mots clés de la pédagogie moderne, qui résulte avec son projet de recentrage de l'acte éducatif sur l'apprenant, cherche à émanciper celui-ci, à le faire échapper à la tutelle du

---

<sup>10</sup>cf. Référentiel général des programmes, *programmes de la 3<sup>ème</sup> année moyenne*, office national des publications scolaires, édition Juillet 2004, p.22.

<sup>11</sup>cf Référentiel général des programmes, *programmes de la 3<sup>ème</sup> année moyenne*, office national des publications scolaires, édition Juillet 2004, p.22.

maître (maître du savoir, maître à penser, maître à tout faire) pour l'amener à la prise en charge de son éducation, au choix de son destin vis-à-vis de la connaissance.

Le rôle de l'enseignant ne saurait dès lors qu'en être profondément modifié, il est à la fois animateur de groupe, meneur de jeu, artiste ...

La centration sur l'apprenant modifie aussi le rapport enseignant/apprenant, en faveur du dernier ; il ne s'agit pas seulement de transmettre un message, mais d'apprendre à apprendre, donc de développer l'autonomie chez les apprenants.

Les didacticiens d'aujourd'hui focalisent leur projet éducatif sur l'apprenant (la méthodologie mise en œuvre et d'autant meilleure qu'elle tient plus précisément compte du statut social, des capacités intellectuelles, des particularités psychologiques et affectives, des motivations de l'apprenant).

Le fonctionnement des réseaux de communication dans la classe et la dynamique du groupe sont inscrits dans le discours du communicatif sur lui-même.

Les tâches et activités sont étroitement liées à l'appropriation d'un contenu notionnel/fonctionnel immédiatement réutilisable, pour les quatre 04 habilités de base, et le développement de savoir-faire et de savoir-être prend le pas sur les savoirs.

### **1-2-4-4Evaluation<sup>12</sup>**

Evaluer, c'est donner une appréciation, noter et signifie en conséquence : « porter un jugement de valeur ». Or en didactique du FLE, l'évaluation consiste à identifier, déterminer et définir les lacunes de l'élève pour y remédier éventuellement. Etant donné que la notion d'évaluation est interdépendante de celle de finalité, elle doit être ajustée aux objectifs que se sont fixés les apprenants. L'évaluation peut prendre plusieurs formes mais les plus connues sont :

- 1- L'évaluation formative qui consiste « à prendre le pouls des élèves au travail et de pouvoir ainsi intervenir sur le moment... Elle est une dimension de l'apprentissage : en permettant l'ajustement progressif de la démarche à l'objectif, elle est au cœur de l'acte d'apprendre, y apporte une dynamique et en garantit l'efficacité ». (P.Meirien, 1990)

---

<sup>12</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.84.

2- L'évaluation sommative qui consiste à contrôler les acquisitions à la fin du cours en leur attribuant une note ou un rang.

La progression de type communicatif doit être souple et non linéaire et porter toute l'attention sur l'apprenant, en prenant en compte les contenus classifiés par des outils de type niveau-seuil et les besoins et motivations des apprenants dans leur sens le plus large. Son fonctionnement sera assuré par l'évaluation des apprentissages.

Le passage de la progression d'un stade à un autre du processus d'apprentissage ne peut se faire( qu'en se donnant les moyens de situer l'apprenant par rapport aux objectifs d'enseignement et en lui donnant les moyens ( auto-évaluation ), de se situer par rapport à ses objectifs d'apprentissage et dans le cas de l'enseignement collectif, par rapport aux autres membres du groupe.

#### **1-2-4-5 Compétences et objectifs d'apprentissage :<sup>13</sup>**

Les compétences choisies couvrent les quatre domaines :

- oral / réception
- oral / production
- écrit / réception
- écrit / production

#### **1-2-4-6 Evaluation des compétences :<sup>14</sup>**

Dans cette nouvelle approche d'enseignement, l'évaluation-toujours sommative- a lieu en fin d'unité didactique et peut faire l'objet d'un palier afin de récapituler les objectifs langagiers de l'unité : Jeu de rôle pour évaluer la compétence de l'apprenant à l'oral, exercices en situation pour celle de sa compétence à l'écrit (l'exécution de tâches : échanger, faites un sondage dans la classe).

#### **1-2-4-7Contenus :<sup>15</sup>**

---

<sup>13</sup> cf. Référentiel général des programmes, *programmes de la 3<sup>ème</sup> année moyenne*, office national des publications scolaires, édition Juillet 2004, pp .25.

<sup>14</sup> cf. Référentiel général des programmes *programmes de la 3<sup>ème</sup> année moyenne*, office national des publications scolaires, édition Juillet 2004, p .26.

<sup>15</sup> cf. Référentiel général des programmes, *ibid*, p .27.

Le manuel de la 3<sup>ème</sup> AM a pour but de développer les compétences de l'apprenant par une étude plus approfondie du texte explicatif qui se développe en trois phases :

- 1- phase de questionnement (quoi ? pourquoi ? comment ? de quelle manière ?)
- 2- phase d'explication.
- 3- Phase de conclusion.

Tu découvriras notamment que différents types de textes (à dominante narrative ou descriptive) peuvent avoir une visée explicative.

### **1-2-4-8 Projets et activités possibles :**

Le projet de l'enseignement est fondé sur la base des orientations méthodologiques et les matériels proposés, de mieux en mieux adapter à la spécificité et aux besoins des apprenants. Moults indicatives sont enregistrées, l'enseignant pourra y choisir ceux qui répondront au mieux à ses moyens ainsi qu'aux besoins de sa classe pour assurer un bon fonctionnement du processus d'apprentissage. Le manuel propose de distribuer les activités en réception et en production, à l'oral et à l'écrit. Découlant des objectifs définis dans les programmes, ces activités organisent le déroulement d'un projet en réception et en production.<sup>16</sup>

### **1-3 Enseignement/Apprentissage du FLE au moyen et compétence interculturelle**

Le domaine disciplinaire-baptisé ici DGLE- dont relèvent les problèmes théoriques de l'enseignement des langues étrangères est traversé par un vaste mouvement de contestation et de rénovation.

Pour être à l'origine de ce mouvement, les chercheurs le connaissent bien, depuis plusieurs années déjà. Il n'en va pas de même des enseignants qui, dans leur immense majorité, l'ignorent, alors que la mise en œuvre et l'évaluation des pratiques éducatives inspirées des théories didactiques leur confèrent –et à eux seuls- le pouvoir de justifier et de crédibiliser... ou non des théories.

---

<sup>16</sup> cf. Référentiel général des programmes, ibid, p .31.



### **1-3-1 Enseignement/apprentissage du FLE :**

Le problème de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie est d'ampleur, la situation n'incite guère à l'optimisme, de ce fait plusieurs recherches ont été effectuées par des chercheurs (didacticiens, psychologues, enseignants ...) afin d'améliorer les méthodes ainsi que les moyens d'enseignement proposés.

Comme le problème est de taille, il nous sera légal de nous interroger sur ses origines et de réfléchir surtout sur le remède. Mon dessein sera dès lors de proposer une explication simple de ce qui se passe à l'heure actuelle au niveau de la réflexion théorique. Explication destinée d'abord à tous les pédagogues aux prises avec les contraintes de l'action au jour le jour, qui n'ont ni le temps ni les moyens de prendre conscience des détails des changements récents de la didactique du FLE mais qui ne peuvent pas réfuter les possibilités qui leur sont offertes de s'ouvrir à d'autres approches telles que (approche par compétence, approche communicative et actionnelle). Tout cela encourage à mettre à jour les pratiques éducatives actuelles en multipliant les modalités de travail et les activités d'apprentissages en exploitant les différents supports : mode de travail (individuel/collectif, écrit ou oral).

Ce n'est qu'à partir des années 1970, que la didactique du français langue étrangère (FLE) s'est dégagée, cette discipline a acquis graduellement au fil des années une existence autonome rendue obligatoire par la riche palette de ses statuts, des situations d'apprentissage et des publics d'apprenants.

D'un débit lent mais inexorable cette discipline distinguait d'une part, langue et culture, et d'une autre part, elle considérait l'apprentissage du français comme devant apporter un sentiment d'universalité, qu'aucun autre pays que la France n'aurait été à même de personnifier.

La recherche française dans le domaine - notamment grâce aux contributions de Martine Abdallah Pretceille et de Louis Porcher, mais également de Robert Galisson et de Geneviève Zarate- a permis à la didactique du FLE de prendre la coloration de la bigarrure interculturelle, reflet d'une société multiculturelle.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup>Pédagogie interculturelle : le discours de l'Autre Novembre –Décembre 2001-N°318

En conséquence, l'enseignement du FLE a développé des stratégies et des choix qui lui ont été propres et qui sont relatifs :<sup>18</sup>

- à la sélection des notions et d'actes de parole ciblés sur les besoins spécifiques des apprenants,
- à la priorité donnée à l'oral et à l'étude de la phonétique,
- à la mise en scène de situations de communication simulées,
- à la prise en compte des phénomènes d'interférence entre français et langue source,
- au respect des spécificités culturelles locales,
- à l'enseignement des comportements des usagers de la langue cible,
- à la conception d'un enseignement dans une perspective plurilingue et pluriculturelle, etc.

### **1-3-2 Compétence interculturelle :**<sup>19</sup>

On s'est longtemps interrogé pour savoir si on devait et si on pouvait -sans affecter la langue- séparer l'enseignement de la langue de celui de la culture qu'elle véhicule, certains pays étant allergiques, par principe, à certaines caractéristiques de la culture française, comme la religion ou la position de la femme dans la société.

Si, il est réellement possible d'éliminer dans un cours des thèmes susceptibles de heurter certains groupes d'apprenants (comme ceux de la religion ou de la femme), il est cependant impossible d'enlever à la langue son caractère culturel. En effet, tout énoncé, véhicule une culture qui lui est propre, exemple : les salutations en français et à la française s'opposent avec les usages africains et asiatiques, qui sont généralement plus longs, plus complets.<sup>20</sup>

C'est pour cette raison que le CECR insiste sur la notion d'interculturalité. En effet Grâce à l'apprentissage des langues étrangères, l'apprenant devient plurilingue et apprend l'interculturalité. La performance linguistique (entendue comme l'ensemble des compétences lexicale, grammaticale, sémantique et phonologique) et des compétences communicatives langagières sont modifiées et affinées sous forme de

---

<sup>18</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.90.

<sup>19</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.58.

compétences générales et glosées génériquement par les termes de « conscience interculturelle », « aptitudes interculturelles », « savoir-être », « aptitudes à la découverte », contribuent à une prise de conscience interculturelle. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'augmenter sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à d'autres univers culturels.

En conséquence, les concepteurs du CECR donnent la primauté au développement chez les apprenants d'« une prise de conscience interculturelle », cette dernière passe par l'acquisition d'un savoir socioculturel de la langue cible, savoir qui englobe la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociale, ethnique, religieuse, politique) qui coexistent et s'affrontent sur le marché culturel, il permet de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicites plus moins codés, plus ou moins partagés, dans les échanges quotidiens et les mises en scène de tous ordres.

## **Chapitre -2-**

### **Approche interculturelle et le manuel Scolaire**

## **2-1 Les disciplines impliquées dans l'étude de la compétence culturelle et leur impact**

De nos jours, on s'accorde à dire que langue, pensée et culture sont indissociables et que leur interaction nécessite une approche nouvelle de l'étude de ces concepts. Il est bien clair que notre vision du monde et nos modes de pensées se développent au contact des autres et façonnent nos représentations culturelles. Celles-ci portent sur la sienne propre (notre propre culture) et sur celles des autres. Elles apparaissent dès le bas âge et sont renforcées à l'école. Les représentations positives mènent à des attitudes xénophiles qui se manifestent généralement par des comportements et des pratiques d'ouverture à l'autre, cependant les représentations négatives nous conduisent à des comportements qui s'extériorisent à travers des comportements xénophobes de rejet et de refus de l'autre.

Etant donné que la relation d'enseignement est basée sur des rapports humains, ceux d'un maître et d'une classe mais aussi et surtout ceux des élèves entre eux, il est logique que la didactique des langues étrangères intègre à ses centres d'intérêts, la psychologie et la sociologie.

Auprès de la psychologie, elle puise des informations sur les stades de développement (moteur, psychique, etc.) de l'élève, sur son comportement en fonction de son âge, de son sexe, de son caractère, etc.

Auprès de la sociologie, elle se renseigne généralement sur les règles qui gouvernent, en général, la société à laquelle appartiennent enseignant et enseignés et, plus précisément, sur celles qui régissent le groupe-classe en tant qu'entité spécifique.

### **2-1-1 Psycholinguistique et Psychosociologie :**

En psycholinguistique et psychosociologie, on ne saurait aborder l'étude des représentations culturelles, sans pour autant avoir référence à la connaissance de soi, l'identité ethnique et culturelle et sans les signes culturels, des déictiques sociaux et de leur signification. Qu'arrive-t-il lorsque nous apprenons une langue ? Comment en arrive-t-on à s'approprier le sens des mots et la culture d'une autre langue ? Quels sont nos points de référence ?

Tout le monde sait que le choix des mots que nous utilisons n'est pas arbitraire. Pour Vygotsky (1962), chaque mot véhicule en soi une généralisation et un

« microcosme » d'un monde contextuel plus ample. Les mots sont par excellence le véritable reflet de notre pensée verbale. Celle-ci n'est pas une forme innée ou naturelle d'un comportement ; elle est la résultante d'un processus historique et culturel, et par le monde social et politique dans lequel nous vivons. Comme le souligne Bourdieu(1982) « la langue est plus qu'un instrument de communication. Son infinie capacité de proliférer des rapports de forces symboliques façonne les perceptions des gens et leur vision du monde social. Des représentations mentales se construisent, c'est-à-dire des schèmes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les individus investissent leurs intérêts et leurs présuppositions. Aussi, il importe de ne plus considérer les actes langagiers comme de simples éléments linguistiques, mais bien en tant que véhicules de la culture et des représentations que l'on se fait de l'Autre et des autres cultures.

Nous savons aussi que de véritables relations sociales ne sauraient exister sans le langage, la communication verbale est l'outil principal de la pensée, de l'interaction<sup>21</sup>interpersonnelle et de la transmission culturelle. L'inverse est aussi vrai. Les études en psychologie transculturelle, comme dans les sciences de la communication, montrent que toute forme de rapport intergroupe implique nécessairement la rencontre et le partage de systèmes symboliques différents. En ce sens, l'identité ethnique liée à la psychologie sociale des groupes est également primordiale. Les individus présentent des divergences importantes dans l'usage qu'ils font de la langue et façonnent leur identité ethnique, de même que leurs représentations, face aux autres cultures selon leur rôle et les caractéristiques de la situation (Bourhis, 1979 ; Gliès&Coupland, 1991 ; Côté&Clément, 1991 ; Clément, 1996).

Malheureusement, nous questionnons peu l'identité « ethnique » des jeunes de notre génération, c'est-à-dire les caractéristiques que les jeunes d'un même groupe partagent et mettent en avant pour se définir et se différencier des membres des autres groupes (Doron&Parot, 1991).

---

<sup>21</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Septembre 2003, p.30.

Aujourd'hui en inculquant les langues, nous tenons à insérer de prime abord le développement d'une compétence interculturelle comme composante essentielle de toute communication et interaction langagière. Le présent projet de recherche du conseil de l'Europe (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz et al, 1999-2003) et le projet canadien du Patrimoine canadien (Lussier, Auger, Lebrun et al, 1998-2003) sont à nos yeux les deux projets importants, parmi ceux existants, étudiant ces concepts en lien avec les enjeux du plurilinguisme et de la médiation culturelle.

### **2-1-2 Sociolinguistique, Pragmatique, Analyse du discours <sup>22</sup>:**

La sociolinguistique, la pragmatique et l'analyse du discours étudient la langue dans son contexte socioculturel. Bien que considérés comme des domaines divergents, ces grands axes de l'étude de la langue se chevauchent en de nombreux points. Primordialement tournés vers la description de l'usage de la langue dans son champ social et culturel, ils recèlent tous un potentiel élevé leur permettant la contribution à l'analyse de la médiation culturelle. Ces approches de l'étude de la langue se caractérisent aussi par leur interdisciplinarité, aussi par leur ample portée et leur grande diversité.

**La sociolinguistique** Observe les divergences dans la manière dont les gens utilisent la langue et les étudie à la lumière d'autres facteurs non linguistiques tels que la race, l'ethnicité, la classe sociale, le sujet, l'âge ...etc. Ces différences peuvent se concrétiser au niveau de l'articulation, du choix des mots, de la grammaire, de la langue sélectionnée dans des situations bilingues ou multilingues. (cf.Downes 1998).

<sup>23</sup>La différence peut toutefois s'effectuer au niveau de l'interaction parlée, par exemple de l'alternance des tours de parole, des énoncés qui sont déterminés comme des actes de parole particuliers ou dont l'information est signalée comme importante dans le discours, etc. Appelée sociolinguistique interactionnelle, le domaine qui traite l'étude de ce type de variation dans l'interaction utilise des méthodes d'analyse qualitative.

---

<sup>22</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *ibid*, p.31.

<sup>23</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz., *Médiation culturelle et didactique des langues*, Septembre 2003, p.32.

- *La sociolinguistique interactionnelle* étudie comment sont créées les significations sociales et linguistiques pendant l'interaction (Gumperz 1982, Tannen 1984, Schiffrin 1994). Gumperz (1982 :131) utilise les concepts des indices de contextualisation, ou, en d'autres termes, des caractéristiques de surface des énoncés (forme de message) par lesquelles les locuteurs signalent et les auditeurs interprètent ce qui en jeu, comment comprendre son contenu sémantique et la manière dont chaque énoncé se réfère à ce qui précède ou à ce qui suit.
- *L'ethnographie de la communication* (Hymes 1972) étudie la langue dans son contexte social. Basée essentiellement sur les principes et les pratiques de l'anthropologie, elle considère la communication comme une pratique et un comportement culturels. Comme elle est liée à l'interaction entre langues et d'autres activités dans des actes de parole particuliers, elle permet l'étude de situations de communication dans leur ensemble. Pour cette raison même, cette approche convient particulièrement bien à l'étude des modalités de communication, verbale et non verbale, intervenant dans la médiation culturelle et dans la globalité des situations de médiation culturelle.

**La pragmatique linguistique**<sup>24</sup> traite l'usage de la langue et des relations entre la forme et l'usage de la langue. La question centrale qui se pose est celle de l'interprétation des énoncés dans le discours, par exemple « comment passer de ce qui est dit à ce que l'on veut dire », puisque la signification ne peut être considérée comme le simple décryptage des mots (Cameron 2001 :48).

**Verschueren (1995 :13f)** retient cependant que, plutôt que de considérer la pragmatique comme un domaine de la linguistique, il faudrait l'interpréter comme une « perspective fonctionnelle générale sur (n'importe quel aspect de la langue), c'est-à-dire comme approche de la langue qui prend en considération toute la complexité de son fonctionnement cognitif, social et culturel (donc "pertinent") dans les vies des êtres humains »

Dans la pragmatique linguistique, *la théorie de l'acte de parole* (Austin 1962, Searle 1969), *le principe de coopération* (Grice 1975) et *la théorie de la politesse*

---

<sup>24</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *Médiation culturelle et didactiques des langues*, Septembre 2003, p.33.



(Brown&Levinson 1987) ont été appliqués avec succès à l'étude des discours dans les rencontres interculturelles.

- *La théorie de l'acte de parole*, c'est-à-dire l'étude de l'intention communicative et son interprétation dans le discours, a donné une contribution très importante à l'analyse du discours. Les actes de parole et leur réalisation ont également été comparés à travers différentes cultures (cf. Blum-Kulka, House&Kasper 1989, et Spencer-Oatey 2000 sur la pragmatique transculturelle).
- *Le principe de coopération de Grice* (Grice 1975) consiste à donner une explication sur la manière dont les interactants peuvent déduire dans la conversation, malgré la grande proportion d'implicite qu'elle contient. Grice a proposé quatre maximes de conversation : les maximes de quantité, de qualité, de relation et de manière, qui doivent être comprises comme des points de référence pour l'interaction linguistique, et non pas comme des règles à respecter impérativement. La recherche visant la comparaison des structures de discours à travers les cultures a montré qu'en ce qui concerne la notion de coopération, il existe des variations culturelles, par exemple, dans certaines cultures (juive, noire-américaine, israélienne), le fait de parler beaucoup et en se mettant en avant est une façon de montrer sa coopération, tandis que dans d'autres cultures, chinoise ou vietnamienne, par exemple, être coopératif se manifeste en parlant peu et en évitant les conflits (cf. Clyne 1994 :12).
- *La théorie de la politesse* élaborée par Brown et Levinson (1987), elle s'appuie sur l'idée que chacun possède une face positive et une autre face négative susceptibles d'être menacées au cours de la conversation. Selon ses créateurs, la politesse est une stratégie permettant d'atténuer ces menaces dans l'interaction verbale, ils avancent aussi que leur modèle peut s'appliquer à travers différentes langues et cultures, cependant ils doivent bien reconnaître que la politesse peut s'exprimer de diverses manières en fonction des cultures (voir également Cameron 2001 :85).

**L'analyse du discours**<sup>25</sup> englobe diverses approches reposant sur différentes origines (disciplinaires) telle que l'anthropologie, la philosophie, la sociologie, la linguistique, et plus récemment, la psychologie sociale, qui divergent les unes des autres. L'analyse du discours est une approche basée sur la collecte et l'analyse des données dans la

---

<sup>25</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Septembre 2003, p.34.

sociolinguistique et dans d'autres domaines de la recherche sociale. Elle développe aussi les théories sur la construction de la réalité sociale et sa reproduction dans la langue, en analysant des schémas et des structures ou processus écrits ou oraux (voir Cameron 2001 :17).

Bien que l'analyse du discours soit considérée comme indépendante, il s'agit en fait d'un secteur interdisciplinaire. Elle s'appuie sur plusieurs approches mentionnées dans les sections ci-dessus, sociolinguistique et pragmatique ou, en d'autres termes, la sociolinguistique interactionnelle, l'ethnographie de la communication, l'analyse de la conversation, la théorie de l'acte de parole, la théorie de la politesse, etc.

- L'analyse critique du discours se focalise sur la manière dont est construite la réalité dans et à travers le discours. Les experts dans ce domaine veillent à la fois au contenu et à la forme des pratiques de l'écrit et de l'oral, ou à la présentation visuelle. Bien que l'analyse critique du discours ait été principalement appliquée jusqu'à présent à des sujets comme le pouvoir, la race, le sexe et l'idéologie, elle se prête à l'étude d'aspects de la médiation culturelle dans des domaines, tels que les questions relatives à la présentation et à l'identité culturelles, notamment là où sont impliqués les thèmes du pouvoir et de la domination. Une étude du racisme dans les discours parlementaires dans six Etats européens (Wodak et van Dijk 2000), par exemple, montre une illustration captivante de la manière dont cette méthode peut être appliquée pour dévoiler le discours xénophobe de l'élite politique.

### **2-1-3 Anthropologie culturelle et anthropologie de la communication<sup>26</sup>**

L'anthropologie culturelle est née en réaction à l'ethnologie traditionnelle au service du colonialisme. Son champ d'investigation n'est limité ni dans l'espace ni dans le temps, étant donné que celle-ci est avant tout la science de la diversité humaine et de l'altérité. Son intérêt est porté sur la compréhension des liens qui unissent les individus en groupes ethniques ou socioculturels et à la découverte du sens qui existe dans une relation intersubjective. Sa quête sur les personnes ou les groupes qui franchissent les frontières pour vivre ailleurs ou qui sont en contact au sein de leur propre pays avec les exotiques ou avec des pays frontaliers, s'inscrit de fait dans une

---

<sup>26</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *ibid*, p.35, 36.

perspective *interculturelle*. Ainsi, une anthropologie de l'interculturalité s'affirme et vise non seulement l'étude des composantes de la *culture* pour prendre conscience des comportements attachés aux modèles étrangers et réduire le traumatisme culturel, mais aussi des composantes des *cultures* et *subcultures* en contact et aux relations entre individus de culture différente.

De ce fait, l'anthropologie culturelle est donc une démarche la *transposition de l'observation simple à l'analyse de la signification et aux liens entre ces significations*. Dans cette optique, l'analyse des processus communicationnels occupe une place éminente en privilégiant une recherche ethnographique des comportements, des situations et des objets qui sont perçus au sein d'une communauté donnée.

L'expression de « l'anthropologie de la communication » a été utilisée pour la première fois par Hymes (1967), il explique sa conception en ces termes : « L'étendue de la « communication » en anthropologie doit dépendre de l'étendue de la communication dans les cultures ou communautés sur l'étude desquelles reposent les faits et les théories anthropologiques. Dans toute culture ou communauté, le comportement et les objets en tant que produits du comportement, sont sélectivement organisés, fréquentés et interprétés pour la valeur communicative. »

#### **2-1-4 Sociologie de l'altérité<sup>27</sup>**

Basée principalement sur un principe d'action, la reconnaissance de l'altérité prend comme postulat que les relations culturelles ne découlent pas d'une approche universelle de l'universalité, ce que l'observation directe dément au quotidien. De nos jours des institutions, telles que l'école ou les organisations humanitaires (Gohard-Radenkovic et al. Et Zarate in Lévy, Zarate, 2003), sont chargées non seulement de faire entendre un humanisme incitant l'ouverture à l'Autre, mais aussi et surtout de faire passer en actes et en attitudes le respect de l'Autre.

Soucieuse de céder une vision fictive de la réalité sociale, qui projette toujours dans le futur une vision pacifiée des relations sociales, une sociologie de l'action prend pour postulat qu'une lecture de la différence culturelle doit intégrer des rapports de forces existants dans une société et se centrer sur la mise en relation de valeurs et de points de vues distincts, parfois invincibles. De cette recherche du point de vue à la fois juste et engagé, le chercheur n'est pas lui-même exonéré : le « juste milieu » supposé être

---

<sup>27</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Septembre 2003, p.37.

celui de la conciliation, à mi-chemin des valeurs opposées, est un artifice social, privé de toute existence socialement attestée, n'étant ni d'ici, ni de là. S'il veut ancrer ses analyses et ses réponses dans la réalité sociale, le chercheur doit renoncer au privilège du point de vue omniscient ou neutre et il lui faut « abandonner le point de vue unique, central, dominant, bref quasi divin, auquel se situe volontiers l'observateur » (Bourdieu, 1993, p.7).

<sup>28</sup>La sociologie de l'altérité s'occupe de l'analyse des dysfonctionnements au sein de la société, non comme une anomalie au quelle el faut apporter remède, mais comme une donnée qu'il faut d'abord décrire en prenant pour fondement la diversité des enjeux et des intérêts qui s'affrontent dans un même espace symbolique et dans la définition des rapports sociaux. Les discours sur l'égalité et l'équité sociales (Schnapper, 1998), l'immigration (Todd, 1994 ; Amselle, 2001 ; Tribalat, M., 1991), le racisme (Taguieff, 1988) partent souvent de ce postulat quand ils prennent une perspective sociologique, ayant comme primauté le souci de se différencier de l'opinion commune, toujours accusée d'être dominée par le préjugé, sous couvert d'expérience vécue. Dans tous les cas, il s'agit de lutter contre les idées reçues qui grèvent la compréhension de la complexité des catégories de pensée qui interagissent avec la perception du monde (Todorov, 1989).

La divergence culturelle, objet crucial de l'étude des sciences sociales, est le creuset où puisent les idéologies pour mettre en forme les identités nationales en renvoyant à un autre stéréotypé et stigmatisé. Les colonialismes, en tant que modes politiques instituant la relation à l'Autre, les totalitarismes, en tant qu'imposition sociale d'un point de vue unique, celui du dominant, les affrontements ethniques, qui instrumentalisent préjugés et idées reçues à des fins militaires, sont un laboratoire inépuisable d'idéologies basées sur la différence culturelle. Une posture de recherche qui se veut indépendante des effets de l'ethnocentrisme social ou national, restitue explicitement la variété des points de vue, leur évolution historique, les conditions de leur production sociale, les imaginaires qui donnent aux préjugés la force de la croyance et de la vérité.

En effet, la didactique des langues n'est plus à la remorque d'une linguistique formelle dogmatique (ne prenant en charge que la compétence linguistique), elle

---

<sup>28</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Septembre 2003, p.38.

s'ouvre à la : psycholinguistique, la sociolinguistique, la pragmalinguistique ..., toutes disciplines qui dépassent le cadre de l'énoncé rigide, aseptisé et essaient -chacune dans son espace- de rendre compte du procès énonciatif dans sa diversité et totalité.

### **2-1-5 Tâche de l'enseignant en tant que médiateur culturel : rendre intelligibles les ruptures de sens <sup>29</sup>**

L'enseignant d'aujourd'hui n'est plus le sachant (le seul détenteur et seul dispensateur du pouvoir et du savoir), il est l'apprenant averti de l'enrichissement qui peut naître des différences entre apprenants, et c'est dans le respect de ces différences qu'il met son savoir à leur disposition.

<sup>30</sup>Il est évident que les enseignants de langues communiquent des représentations culturelles à partir de différentes sources d'information tels que les programmes d'études, le matériel pédagogique les textes de lecture utilisés, et la sélection de leurs propres expériences. Mais utilisent-ils l'apport de telles sources pour développer une compétence interculturelle chez les apprenants ? Les enseignants sont des acteurs sociaux tout en étant des pédagogues, mais se donnent-ils le rôle de médiateur culturel ? Certes, tout enseignant possède une expérience interculturelle, mais en est-il conscient ? Evidemment, il interprète les situations interactionnelles de communication qui interviennent dans les cours, mais tient-il compte des processus identitaires ? Adopte-t-il des stratégies d'exploitation, de négociation, voire même de remédiation en cas de tensions ou de mésententes entre des groupes d'apprenants ?

Si nous voulons cerner les divers rôles assignés au « médiateur culturel », il devient ambigu de ne pas considérer, comme catalyseur de première instance, l'enseignant de langue. De par sa nature, l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante incarne la présence de l'autre culture et le contact avec l'altérité dans le développement des représentations culturelles. Par exemple, pour comprendre une dimension de la publicité « Messe Frankfurt », il faut non seulement pour reconnaître le décor de Wall street, temple de la finance internationale à Manhattan, mais davantage connaître le

---

<sup>29</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *ibid.*, p.182, 192.

proverbe allemand « Seine Schäfcheninstrockenebringen » que cette mise en scène illustre ; il signifie « mettre ses moutons à l'abri », c'est-à-dire placer son argent en terrain sûr, faisant référence à Wall street et en y ajoutant la caution de la candeur apportée par la couleur blanche, celle du petit sac à dos en forme d'agneau que tous les personnages de l'image portent. Les individus dont le regard couvre les quatre points cardinaux sont individuellement et indépendamment, mais tous de la même façon en marche vers une même opération comme les pions posés sur un échiquier. La recherche individuelle peut se poursuivre en une performance collective, deux personnes marchant ensemble d'un même pas à l'arrière-plan de la photo au bout de la rue. Un savoir culturel indispensable à la compréhension du document, à savoir le proverbe implicite, doit donc être apporté par l'enseignant.

De ce fait, il est important de revendiquer qu'un enseignant de langue soit sensibilisé à ces différences pour ne pas donner à croire à ses étudiants qu'une image publicitaire pourrait leur livrer explicitement les codes et les références de la culture cible. Le travail de l'enseignant dans la médiation interculturelle est aussi de pointer les stéréotypes élaborés pour la culture de l'Autre et de révéler les préjugés émanant de la culture de soi, de sa propre culture. Par-là, l'apprentissage de savoirs culturels peut s'enrichir et la relativisation des évidences culturelles peut permettre l'accès à la compréhension de l'autre, de la culture de l'autre.

## **2-2 L'interculturel et enjeux de l'acquisition de la compétence interculturelle en classe de langue**

### **Introduction**

La conscience interculturelle fait partie des compétences générales que l'apprenant de langue étrangère doit acquérir, telles qu'elles sont définies par le Cadre européen de référence pour les langues. La prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est primordiale, non seulement pour communiquer convenablement, mais aussi et surtout parce qu'elle constitue un enjeu éthique. Combattre la xénophobie et ethnocentrisme, éviter les préjugés et les discriminations est plus que jamais une préoccupation des pédagogues et des acteurs de l'éducation.

#### **2-2-1 L'interculturel**

Le préfixe « inter » d' « interculturel » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le multi et le pluriculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. L'approche interculturelle n'a pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. L'interculturel accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet qu'aux caractéristiques culturelles de l'individu.

Comme nous l'avons déjà souligné, tout individu est un être pluriculturel. La rencontre avec un étranger, c'est d'abord la rencontre avec un sujet qui a des caractéristiques propres. La compétence interculturelle n'est pas une compétence qui permet de dialoguer avec un étranger (avec une personne de nationalité, de cultures différentes), mais avec autrui (une autre personne). En effet, l'objectif est d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'autre. (Source : Martine Abdallah-pretceille : « interculturel (et multiculturel) »).

#### **2-2-2 Classe de langue et démarche interculturelle**

« Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture »(Myriam Denis, in Dialogues et cultures n°44, 2000, p.62.). De ce fait l'enseignant de FLE pourra aider les élèves à réfléchir à ce qu'est la

culture, mais il sera surtout le révélateur des implicites culturels qui nous conditionnent. Pour faciliter cette prise de conscience de l'élève, une démarche progressive s'impose.

La démarche interculturelle suppose de :

- Se décentrer, jeter sur soi et sur son groupe un regard extérieur. L'objectif est d'apprendre à objectiver son propre système de références, à s'en distancier (sans pour autant le récuser) et donc à accepter l'existence d'autres perspectives.
- Se mettre à la place des autres, autrement dit, développer des capacités empathiques « faire un effort conscient de partager et de bien comprendre la conscience présumée d'une autre personne, y compris ses pensées, sentiments et perceptions. Il s'agit d'entrer en fusion avec les sensations physiques et les émotions d'autrui » (*International Encyclopaedia of Social Sciences*). Donc appréhender une culture, c'est dépasser une vision parcellaire et ne pas la réduire à une énumération de faits et de caractéristiques culturels, ne pas classer, ne pas généraliser.
- Coopérer et dépasser les préjugés, tenter de comprendre l'autre.
- Comprendre comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre me perçoit  
Apprendre à décoder correctement les messages émis. Pour cela, il est nécessaire de connaître un certain nombre de données quant à la grille de comportement de son interlocuteur.

### **2-2-3 La compétence communicative : une compétence interculturelle**

Etant donné que la compétence communicative constitue l'objectif capital de l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, il est désormais admis que la seule compétence linguistique, si elle est indispensable, n'est pas suffisante dans une perspective de communication. Du point de vue de l'*expression*, les apprenants devront apprendre à utiliser les formes et adopter les comportements et attitudes langagières reconnus de manière à être compris par leur interlocuteur. Du point de vue de la *compréhension*, ils devront pouvoir identifier, reconnaître et interpréter correctement les attitudes et comportements mis en jeu par leur interlocuteur dans les actes de



communications, qu'il s'agisse de la gestuelle ou de références historiques et culturelles.

« Les langues ne sont pas de simples outils qui permettraient de faire passer des informations de manière factuelle. Elles sont avant tout les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont autant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre aux apprenants de faire un usage approprié de cette langue. Il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues, en dépassant le niveau de civilisation pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs ou de croyance et la vision du monde. Il ne s'agit cependant pas, comme nous le verrons, de transmettre aux apprenants uniquement des connaissances culturelles. Dans la perspective interculturelle, la compétence communicationnelle reposera sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les échanges langagiers. Apprendre une langue, comme le résume Louis Porcher, c'est être capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation) ». (Louis Porcher, *in Études de linguistique appliquée* n°69, 1988).

<sup>31</sup>Il ne paraît pas exagéré de dire que la didactique générale des langues étrangères était figée depuis l'apparition des méthodes toutes plus ou moins « mécanistes », nées de la conjonction :

- D'une théorie psychologique de l'apprentissage basée sur le conditionnement (issu du béhaviorisme), qui faisait passer l'acquisition des langues étrangères par le montage systématique d'habitudes verbales acquises par répétition.
- Et d'une théorie linguistique : le structuralisme distributionnel issu de l'école américaine de Bloomfield, met en évidence les deux axes de la langue, axe paradigmatique, celui de la distribution des éléments dans l'énoncé et axe syntagmatique, celui de la transformation.
- La seule contribution européenne d'importance à cette méthodologie d'origine américaine avait été l'introduction, vers 1955-1960 de la notion de situation

---

<sup>31</sup>Pierre Martinez, La didactique des langues étrangères, col ; Que sais-je ?, N°45349, Vendôme, Edition 1998.

visualisée, capable de faire apparaître les acteurs, les lieux et les circonstances du dialogue, au moyen de séquences d'images.

- Depuis-la critique, par Chomsky, des travaux de Skinner relatifs au processus d'acquisition des langues (le schéma stimulus/réponse/renforcement qui a pour objectif la réapparition d'un comportement acquis et désormais automatisé) – et la prise de conscience par les enseignants, des faiblesses chroniques des méthodes audio-orales imposées par la situation de guerre aux USA (à partir de 1943) et dont l'urgence nécessite d'apprendre à un assez grand nombre d'officiers américains à communiquer dans certaines langues parlées dans les îles du Pacifique (le japonais entre autres) où ils devaient être débarqués, qui a conduit le Pentagone à mobiliser les plus hautes compétences linguistiques de l'époque, et à débloquer les crédits nécessaires à la mise au point. ainsi que les méthodes audiovisuelles, élaborées entre 1950 et 1970 environ, auront été le résultat de deux courants de recherche qui ne se confondent pas, l'un aux États-Unis, l'autre en Europe et particulièrement en France. On qualifiera de méthode audiovisuelle celle qui ne s'en tenant pas seulement à associer l'image et le son à des fins didactiques mais les unit étroitement, de sorte que c'est autour de cette association que se construisent les activités d'apprentissage.<sup>32</sup>

### **2-3 L'approches communicatives**

Si la réponse au « comment enseigner ? » passe essentiellement par des choix théoriques et méthodologiques, elle résulte également de l'utilisation concertée et rationnelle de certains types de matériaux et de supports, dans un cadre didactique approprié. De ce fait, de nouvelles approches d'enseignement et de recherche s'instaurent alors en place et donnèrent naissance à une méthodologie originale qu'est l'approche communicative. Elle s'appuie sur un ensemble de principes, issus de la pratique des méthodes antérieures et de l'analyse des résultats obtenus au point de vue de l'apprentissage d'une langue étrangère, principes qu'on pourrait formuler de la manière suivante :

La dimension linguistique au sens strict du terme n'est pas déterminante dans l'activité de parole, vue comme action et même comme interaction (entre les partenaires de l'échange verbal) : Pour communiquer, il faut maîtriser la langue requise

---

<sup>32</sup>Robert Galisson, *D'Hier A AUJOURD'HUI LA DIDACTIQUES DES LANGUES ETRANGERES*, Paris 1980, p. 8.

par la situation de communication, mais il faut aussi mobiliser d'autres savoirs et savoir-faire : une compétence de communication complexe, reposant sur plusieurs composantes mobilisées simultanément dans l'acte de communication.

### **2-3-1 Les objectifs à atteindre**

#### **(Pour quoi faire ?)**

Il faut qu'il soit clair pour tout le monde, particulièrement pour les praticiens, qui sont les premiers à souffrir des erreurs de méthodologie, que la compétence communicative constitue un objectif sans doute motivant, mais sûrement plus onéreux que la compétence linguistique. En effet, posséder la compétence communicative, c'est non seulement être capable de comprendre et de produire des énoncés acceptables (compétence linguistique), mais aussi et surtout de comprendre et de produire des énoncés adéquats aux situations psycho-socio-culturelles qui le sous-tendent.

- Apprendre une langue, ce n'est pas seulement développer une compétence à comprendre et à produire des phrases mais aussi et surtout développer une habilité à comprendre et à produire des messages.
- Développer une habilité à communiquer exige l'apprentissage simultané des règles d'utilisation de la langue (la grammaire) et des règles d'usages de celle-ci.
- L'habilité de comprendre et de produire des énoncés doit être accompagnée de la capacité de savoir quand et où les utiliser.
- Apprendre une langue ne signifie pas seulement reconnaître la valeur propositionnelle des énoncés mais savoir distinguer différents actes de communication, selon les intentions poursuivies par les interlocuteurs.

Visant à développer la compétence de communication, l'approche communicative se donne pour objectif de « faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tenant de ne pas séparer langue et civilisation ». Cet objectif, pleinement justifié par les principes mentionnés et par le souci « d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage du français en l'adaptant régulièrement aux conditions scientifiques et socioculturelles du temps de sa diffusion » aura des conséquences sur le choix des contenus (les inventaires ne seront plus définis en terme de structures mais en terme de fonction de communication, sur les orientations méthodologiques et les matériels proposés, de mieux en mieux adaptés à la spécificité et aux besoins des apprenants ».

Cette nouvelle approche vise l'apprentissage de maîtrises, de savoir-faire langagiers, permettant de réaliser des projets/objectifs de communication en connaissance de cause : en sachant s'adapter aux circonstances concrètes de l'échange de parole et s'appuyer sur les usages en vigueur dans la communauté dont on apprend la langue.

Elle revendique aussi une plus large place pour les langues, en vue de l'épanouissement de la personnalité. En effet, à partir d'une prise de conscience affinée du monde tel qu'il peut être perçu à travers une grille langagière différente de la sienne propre, l'individu devrait être à même :

- d'éviter les jugements de caractère trop ethnocentrique ;
- de se situer plus objectivement par rapport aux autres hommes ;
- donc d'élargir ses perspectives, tout en les relativisant.

Autrement dit, il n'y a pas rupture dans les objectifs entre la plupart des méthodologies. On continue à enseigner « la langue » et « non à propos de la langue », mais on fait mieux la distinction entre le *système* (qui postule une compétence linguistique) et *l'emploi* (qui postule une compétence de communication). Ce qui signifie qu'en tant qu'outil de communication, la langue est pleinement reconnue comme *pratique sociale*.

L'objectif général visé est donc la compétence de communication, qui tient en compte les dimensions linguistique et extralinguistique de l'acte communicatif, et qui présente un savoir-faire à la fois verbal et non verbal ; c'est-à-dire une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles, qui permettent son emploi approprié en situation.<sup>33</sup>

L'approche communicative opère avec un ensemble de concepts empruntés aux orientations théoriques qui la sous-tendent, leur choix étant gouverné par les principes-mêmes de la démarche. On retrouve dans cet ensemble d'abord les concepts **de compétence de communication, évènement de parole ou de communication, acte de parole**, auxquels on peut ajouter les concepts de : **implicite, contrat (de parole), stratégie**.

### **2-3-2 De la compétence linguistique à la compétence communicative :**

Le concept de compétence de communication élaboré par Hymes comme pendant à celui de compétence linguistique, développé par Chomsky, s'appuie sur l'idée de son

---

<sup>33</sup>Robert Galisson, *D'Hier A AUJOURD'HUI LA DIDACTIQUES DES LANGUES ETRANGERES*, Paris 1980, p .13 ; 14.

créateur « que les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi ».

Les compétences communicatives langagières propres à la langue (la linguistique qui inclut les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique) et orthoépique ou extralinguistique, la sociolinguistique qui renvoie aux (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, aux différences entre cultures ; le savoir-être qui inclut les attitudes, les motivations, les valeurs , les croyance ; le savoir-apprendre à observer , à participer)...Ainsi que la pragmatique qui inclut, entre autres, la maîtrise du discours. Cela signifie que l'enseignement/apprentissage d'une langue ne porte pas seulement sur le système des règles mais aussi sur le système des règles qui nous indiquent « quand parler, quand ne pas parler, de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière.<sup>34</sup>

A ce qu'on voit la compétence communicative est constituée pour Hymes de deux sous composantes mais leur nombre s'est accru au fur et à mesure que la notion de compétence s'est précisée et affinée. A notre avis, la classification qui fait reposer la compétence de communication sur un ensemble de cinq composantes ou maîtrises( qui sont autant de sous-compétences) parait la plus apte à recouvrir l'ensemble des comportements et des connaissances humains mis en œuvre lors d'un acte de communication. Les cinq composantes sont :

- 1- La composante / compétence sémiotique ou sémiologique ou tout simplement linguistique qui intègre des savoirs et des savoir-faire, des représentations concernant langue dans ses fonctionnements (phonologiques/phonétiques, lexicosémantique et grammaticaux), mais aussi d'autres systèmes signifiants associés (plus ou moins exclusivement) au linguistique comme la gestualité, la mimique à l'oral ou la graphie la ponctuation à l'écrit.<sup>35</sup>
- 2- La composante / compétence référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation « qui concerne

---

<sup>34</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.38.

<sup>35</sup>Pierre Martinez, *La didactique des langues étrangères*, col ; *Que sais-je ?*, N°45349, Vendôme, Edition 1998, p.73, 74.

les savoirs, les savoir-faire et les représentations de l'univers auquel renvoie/dans lequel circule telle ou telle langue ».

- 3- La composante / compétence discursive-textuelle : « c'est-à-dire les savoirs et savoir-faire relatifs au discours et aux messages au tant que séquences organisées d'énoncés », les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et de la mise en discours (cohésion interphrastique ; cohérence du projet argumentatif ou narratif ...) qui permettent par exemple de construire/ de reconnaître une démonstration, un récit...etc. en français.
- 4- La composante/ compétence socio-pragmatique : des savoirs et des savoir-faire, des représentations(en particulier de type évaluatif) concernant la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses normes et légitimités, les activités langagières dans leur dimension interactionnelle et sociale : par exemple, comment répondre à une invitation émanant de tel interlocuteur ou correspondant, en telle ou telle occasion.
- 5- La composante/ compétence ethno-socioculturelle : qui concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques) qui coexistent et s'affrontent sur le marché culturel. Elle permet de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicites plus ou moins codés, plus ou moins partagés, dans les échanges quotidiens et les mises en scène de tous ordres.<sup>36</sup>

Pour que le concept de compétence communicative devienne opérationnel en didactique, l'approche communicative doit reconstituer l'ensemble des codes et des sous-codes, des règles, des rites, des normes socioculturelles, des rôles qui interviennent et font la communication, qui sont acquis selon des apprentissages successifs par les enfants et les adolescents et qui détermine la production des actes langagiers et l'évaluation de ceux-ci.

L'emploi du concept de compétence de communication en didactique du FLE soulève un certain nombre de problèmes, dont il faut mentionner au moins deux :

- 1- Le rapport entre les différentes composantes de la compétence n'est pas très bien précisé. Celui « qui existe entre les réalisations linguistiques, le contexte social, les formes du discours, les stratégies, est difficilement systématisable », par exemple, il s'agit d'un côté de bien définir le contenu de chaque compétence de

---

<sup>36</sup>Pierre Martinez, *La didactique des langues étrangères*, col ; *Que sais-je ?*, N°45349, Vendôme, Edition 1998, p.95.

sorte qu'elles se manifestent comme des habilités complémentaires et d'un autre côté de bien saisir leur articulation en vue d'une programmation efficace de leur enseignement/apprentissage.

- 2- Toutes les compétences ne jouissent pas d'une description satisfaisante. Ainsi par exemple, tandis que la compétence linguistique bénéficie de plusieurs descriptions diverses, exhaustives, même si elles sont contradictoires ou opposées, il n'y a aucune descriptions des règles sociales qui régissent la communication dans une langue donnée, ce qui rend particulièrement difficile l'enseignement/apprentissage de la compétence ethno-socioculturelle.

L'élaboration du concept de compétence de communication et son introduction dans la didactique des langues a changé l'orientation de l'enseignement/apprentissage de la seule compétence linguistique vers la compétence de communication et de la manipulation de structure à vide vers la pratique des structures en fonction des valeurs de sens exprimées.

**2-3-3 Evènement de parole ou de communication :**<sup>37</sup>représente une autre contribution de Hymes à l'étude de la compétence de la communication. IL a envisagé un modèle appelé *SPEAKING*, qui détaille les composantes d'un évènement de communication et qui contient la description des paramètres suivants :

- **Setting** : cadre physique et psychologique de l'échange.
- **Participants** : tous les participants, qu'ils prennent ou non part active à l'échange. Caractéristiques du point de vue socioculturel, psychologique.
- **Ends** : finalités, buts ou intentions et résultats de l'activité de communication.
- **Acts** : actes, contenus du message (thème) et forme.
- **Key** : tonalité qui caractérise de façon plus détaillée que la précédente les particularités de la manière dont se déroule l'activité de langage sur le plan linguistique ou paralinguistique.
- **Instrumentalities** : instruments, moyens de communication, canaux, codes.
- **Normes** : normes d'interaction et normes d'interprétation (ensemble des habitudes qui régissent la communication dans une communauté)
- **Genre** : type d'activité du langage.

---

<sup>37</sup>Pierre Martinez, *La didactique des langues étrangères*, col ; *Que sais-je ?*, N°45349, Vendôme, Edition 1998, p.12.

L'avantage de ce modèle est de permettre la mise en évidence des relations entre les réalisations linguistiques et les paramètres de l'évènement de parole. Le travail sur ce dernier permet :

- de travailler des énoncés qui s'agencent dans un contexte donné sans les percevoir de manière isolée.
- de mettre en relation les réalisations linguistiques et les éléments de la situation de communication.
- de dégager des régularités par l'analyse et l'observation sur les échantillons.
- de sensibiliser les apprenants à des types de discours différents, à des régularités discursives, à des variétés de langue.

### **2-3-4 Acte de parole :<sup>38</sup>**

Partant du principe qu'une langue est d'abord et surtout un outil de communication et que, dans l'acte verbal, le récepteur est généralement condamné à subir le type de discours choisi par l'émetteur.

On tente au niveau de la compréhension au moins, de prendre en considération la totalité du répertoire verbal, c'est-à-dire l'ensemble des niveaux et registres de langue (encore appelés sous-codes) que l'on propose être des lieux de passage obligés pour l'accès à *la compétence de communication*.

Par ailleurs, la caractérisation de ces concepts est sociologique et stable. En effet, il est généralement admis avec Labov que, les niveaux de langues sont fonctions de l'appartenance sociale et du degré de culture des sujets parlants ainsi que les registres de langue changent selon les interlocuteurs (rôle, statut, humeur, etc.), le contexte, le thème évoqué. L'ensemble de ces paramètres détermine le degré d'attention porté au discours, lequel il conditionne à son tour les différents registres, du plus relâché au plus surveillé.

Les niveaux réfèrent donc à des variations sociales et les registres à des variations stylistiques (c'est-à-dire des modifications qui permettent aux locuteurs d'ajuster leur discours aux conditions fluentes de l'énonciation).

Le terme d'acte de parole est une traduction de l'anglais *speech act*, proposé dans les années 1960 par le philosophe anglais J.L.Austin, puis repris et développé par

---

<sup>38</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.6.



l'américain J.R.Searle, avant d'être accepté par tous les linguistes qui se réclament de la théorie de l'énonciation.

Il paraît paradoxal quand on sait que *acte* vient du latin *actum*, mot de la famille du verbe *agere* qui signifie *faire* et a donné *agir*. En effet, il est conventionnellement admis que parler n'est pas agir, cependant Austin a démontré que « dire, c'est faire » puisque en parlant, je fabrique un énoncé qui traduit une intention telle, et que ma parole produit une réaction : exemple : Quand j'ordonne, on exécute ou on refuse, quand j'invite, on accepte ou on s'excuse...

Emprunté à la théorie des actes de langage, le concept acte de parole est largement utilisé en didactique. L'approche communicative s'en sert parce que ce concept renvoie à deux principes qu'elle a assumés à savoir : le langage est un moyen d'agir sur autrui, qui demande d'être étudié dans sa contextualisation, c'est-à-dire la situation dans laquelle il s'inscrit (lieu, date, interlocuteurs...); ce n'est que le contexte qui fournit une interprétation adéquate de l'acte de parole et qui détermine ses effets de sens.

Le terme d'acte de parole permet d'un côté, l'analyse de l'adéquation d'un énoncé par rapport à un autre et par rapport au contexte de son emploi et d'un autre côté la mise en évidence de l'absence d'une relation quelconque entre une forme syntaxique et un type d'actes.

Dans une vision minimaliste, l'acte de parole est conçu comme moyen d'agir sur autrui par le biais du langage, comme l'unité minimale de communication, or l'approche communicative a usité aussi la vision maximaliste, celle qui fait de l'acte de parole une composante de l'échange verbal, à côté de l'intervention. Cette deuxième interprétation oriente l'approche communicative vers la prise en considération de la structure de la conversation afin de proposer aux apprenants des schémas de conversations qui pourraient jouer le rôle de modèle.

En étroit rapport avec ces concepts de premier ordre se trouvent les trois autres concepts mentionnés. Le concept d'*implicite* renvoie à la manière de réalisation d'un acte de parole et à sa signification. Un énoncé peut réaliser de manière directe et explicite un certain acte de parole mais aussi, de façon indirecte ou implicite, un autre acte de parole. Explicitement, l'énoncé « il fait chaud ici » est la constatation d'un état de choses, implicitement, le même énoncé peut signifier, dans un contexte déterminé, une demande d'ouvrir la fenêtre. Les types d'implicites qui se manifestent dans

l'activité communicative tiennent ou bien à une appartenance ethno-socioculturelle ou sociale ou bien relèvent des rapports interpersonnels.

**Contrat de parole** :<sup>39</sup>« La pédagogie de contrat est une pédagogie qui organise des situations d'apprentissage où il y a un accord négocié mutuel entre partenaires qui se reconnaissent comme tels » (H.Preszmycki, 2003).

Le contrat de parole sous-tend la coopération déployée par des individus se trouvant dans une activité communicative, ce contrat règle les droits et les obligations de chaque participant à un échange verbal dans l'intention d'aider à atteindre les objectifs poursuivis par l'échange.

La pédagogie de contrat suppose :

- 1- l'adhésion des deux parties (enseignant/apprenant) aux théories d'apprentissage dites contemporaines : les approches communicatives et/ou actionnelle.
- 2- A mettre au point le contenu de la matière à enseigner : les objectifs et les moyens mis en œuvre doivent être présentés au préalable pour les atteindre.
- 3- Le rôle de l'enseignant ne saurait dès lors que profondément modifié : il est moins le dépositaire d'un savoir qu'un partenaire ouvert aux propositions, y compris erronés, de son partenaire qu'est l'apprenant.
- 4- Une prise de responsabilité de la part de l'enseigné : l'apprenant a conscience que seul le bon respect du contrat est susceptible de l'amener à l'autonomie.

C'est un concept qui gagne toute son importance lors de l'enseignement/apprentissage d'échanges verbaux du type : conversation, réunion, débat ...etc.

Le concept de **Stratégie**<sup>40</sup> est fortement utilisé en didactique des langues, pour l'approche communicative « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui ». (CECR, chapitre 2§2.1).

L'apprenant doit mettre en œuvre des stratégies dites **métacognitives** qu'il associe, pour s'approprier des stratégies de communication, à des stratégies d'apprentissage. De ce fait, apprendre à communiquer à un apprenant, c'est aussi l'armer en le dotant de stratégies de communication. Pour cela, il faut lui apprendre à utiliser toutes ses

---

<sup>39</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.52.

<sup>40</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.190.

ressources **linguistiques** (par exemple, l'emploi d'un synonyme quand il ignore un mot), **discursives** (pour le passage d'un registre de langue à l'autre), **référentielles** **etculturelles** (pour l'utilisation de sa connaissance du monde et des environnements), **gestuelles** (pour la concrétisation d'un énoncé).

Le CECR dénombre quatre catégories des stratégies métacognitives à savoir : *la planification, l'exécution, le contrôle, la remédiation*. Leur mise en œuvre lors d'une activité communicative va mener à bonne fin l'échange verbal ou à compenser les ratés de la communication, soit au niveau linguistique, on estime que ces démarches doivent être enseignées dès le début de l'apprentissage d'une langue car elles permettent de combler les lacunes linguistiques ou sociolinguistiques des locuteurs-interlocuteurs.

<sup>41</sup>Après plus de trente ans de présence active dans le champ de la didactique des langues, l'approche communicative à solliciter le développement d'une véritable pédagogie de la communication dont les lignes de force peuvent être considérées :

- 1- L'enseignement de la compétence de communication par l'introduction dans le programme pour les langues étrangères de ses différentes sous-compétences. L'enseignement effectif se ferait par : la description de la situation langagière (compétence situationnelle), le repérage des stratégies discursives (compétence discursive) et l'inventaire des marques linguistiques (compétence linguistique).
- 2- Travailler les différentes composantes de la compétence de communication et non seulement la compétence linguistique, même si les autres sont mal définies. Ce travail doit être mené de façon simultanée, car dans la communication réelle, les différentes compétences se manifestent simultanément et s'appuient les unes sur les autres. Il doit être soutenu par une activité préparatoire d'identification des contenus des compétences encore mal définies, telles les compétences ethno-socioculturelle, sociopragmatique.
- 3- Travailler sur le discours : l'enseignement des différentes sous-compétences ne peut se faire qu'à l'aide de documents qui présentent des échanges complets, ce qui permet d'intégrer plusieurs niveaux d'analyses et de mettre en relation les

---

<sup>41</sup>Pierre Martinez, *La didactique des langues étrangères*, col ; *Que sais-je ?*, N°45349, Vendôme, Edition 1998, p.74, 75.

caractéristiques sociolinguistiques d'une conversation/un texte, les réalisations linguistiques, les stratégies de communication

- 4- Privilégier le sens, la progression à partir d'un inventaire de structures est remplacée par l'étude des actes de parole qui mettent en relation le sens et les formes syntaxiques et par l'analyse de discours qui favorise surtout l'apprentissage de l'écrit. Privilégier le sens signifie intégrer le programme d'enseignement des phénomènes complexes, tel l'implicite qui véhicule toute langue
- 5- Enseigner la langue dans sa dimension sociale, c'est-à-dire en prenant en considération toutes ses variétés et registres à travers les documents, dialogues ou textes, qui mettent en situation de communication des personnages divers avec des rôles sociaux variés.

L'élaboration des programmes de l'enseignement d'une langue étrangère doit s'appuyer sur les principes mentionnés ci-dessus et ce sont toujours ces principes qui vont établir les critères en fonction desquels on établit le contenu des programmes et les démarches censées en assurer l'enseignement/apprentissage. IL s'agit de critères bien connus et qui ont fait couler beaucoup d'encre, à savoir

### **2-3-5 Centration sur l'apprenant<sup>42</sup>**

L'apprenant est mis en situation d'être l'acteur autonome de son apprentissage, il s'agit donc de le sensibiliser au fonctionnement du processus communicatif ainsi qu'à la problématique de l'apprentissage.

#### **2-3-5-1 De la centration sur la méthode à la centration sur l'apprenant :**

De nos jours, les didacticiens centrent leur projet éducatif sur l'apprenant (la méthodologie mise en pratique est d'autant meilleure qu'elle tient beaucoup plus d'intérêt au statut social, aux aptitudes intellectuelles, aux particularités psychologiques et affectives, aux motivations de l'apprenant) ce qui les conduit à faire porter l'essentiel de leur attention sur « à qui enseigner ? » pour mieux adapter les moyens choisis « comment enseigner ? » aux buts visés.

La centration sur l'apprenant pour l'identification des besoins, la définition des objectifs et des contenus, le choix des supports pédagogiques. Ce critère change le rapport apprenant-enseignement : ce n'est plus l'apprenant qui dépend de

---

<sup>42</sup>Robert Galisson, *D'HIER A AUJOURD'HUI LA DIDACTIQUES DES LANGUES ETRANGERES*, Paris 1980, p.45.

l'enseignement mais c'est ce dernier qui se trouve sous la dépendance du premier. L'apprenant est considéré comme un « un communicateur, un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué, il est responsable de son apprentissage ».

La centration sur l'apprenant modifie aussi le rapport enseignant-apprenant ; L'enseignant de son côté tient un rôle très délicat, à la limite paradoxal : on ne lui demande plus d'enseigner un savoir, mais de faire apprendre, c'est-à-dire d'assister l'apprenant dans l'auto-structuration de ses connaissances, de l'aider toujours, sans lui imposer jamais ni son savoir, ni son pouvoir, de développer l'esprit de l'autonomie.

### **2-3-5-2 L'analyse des besoins <sup>43</sup>:**

La notion de besoins est vaste, parce qu'elle est étroitement liée au projet d'apprentissage. En effet, moins le projet est précis, plus les besoins sont difficiles à répertorier, de ce fait, en didactique des langues étrangères, l'analyse des besoins est la tâche de l'enseignant, ce dernier doit mener sa propre quête auprès des publics intéressés et divers à la fois dans (leurs objectifs, dans leurs habitudes d'apprentissages, dans leur fonctionnement communicatif et culturel).

En classe de langue, l'enseignant est souvent contraint d'adapter le matériel dont il dispose aux besoins de ses élèves et de leur environnement socioculturel.

L'analyse des besoins est censée identifier les caractéristiques des apprenants en termes « d'identité, de niveau d'études, de personnalité » ; la conception sur l'apprentissage d'une langue, ses objectifs, les domaines dans lesquels il utilisera la langue, les aptitudes qu'il souhaite développer... etc. Les résultats de l'analyse des besoins seront valorisés lors de la fixation des objectifs et du choix des contenus de l'enseignement-apprentissage. Cette analyse montrera « *l'intérêt d'organiser des cours en fonction des apprenants plutôt qu'en fonction d'un contenu...le cours gravite autour de thèmes, de projets ou d'activités liés au vécu de l'étudiant, à sa connaissance du monde, ses ambitions, à ses désirs, à ses goûts et surtout à ses besoins communicatifs* ».

Etant donné que les besoins des apprenants changent d'une étape à l'autre de l'apprentissage, des réajustements de programmes et d'objectifs deviennent obligatoire par rapport au point de départ.

---

<sup>43</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.22.

La centration sur l'apprenant et la prise en considération de ses besoins rendent difficiles la fixation des objectifs et la réalisation du contenu de l'enseignement dans les conditions d'un enseignement national qui est un enseignement de masse.

Dans un groupe d'apprenants, forcément hétérogène, il ya bien sûr des objectifs et des centres d'intérêts communs mais il y en a davantage qui sont personnels, ces objectifs dits personnels, ne peuvent être atteints par un travail commun. C'est pourquoi la pédagogie de la communication s'intéresse au développement de l'apprentissage au détriment de l'enseignement et à l'autonomie de l'apprenant.

Une autre difficulté concerne la progression thématique et linguistique. Si l'on tient compte des besoins et des centres d'intérêts de l'apprenant, une progression qui satisfasse le groupe entier est presque impossible. La progression de type communicatif impose un autre ordre dans la présentation des notions linguistiques (grammaticales) que la progression traditionnelle appuyée sur le degré de difficulté de chaque notion grammaticale.

### **2-3-5-3 De l'évaluation sélective à l'évaluation formative<sup>44</sup> :**

Dans le domaine de l'estimation des savoirs, on est passé en quelques années, de l'évaluation sélective ou externe (certificative) à l'évaluation formative ou interne (auto-évaluation).

L'évaluation est dite interne, quand elle est à la charge de l'apprenant lui-même, ou du groupe auquel il appartient (auto-évaluation individuelle ou collective), et intégrée au processus d'apprentissage, c'est-à-dire d'appréhender les performances d'un individu aux objectifs assignés au début, et vise donc dans le cas échéant, à une autre remédiation au cours du processus de formation. Autrement dit, elle contribue à faire l'écart entre savoir acquis et savoir requis.

D'un point de vue dynamique, l'évaluation interne a pour fonction de situer l'apprenant sur un parcours d'acquisition, de vérifier la valeur des hypothèses qu'il a formulées, de régulariser l'apprentissage. C'est en cela qu'elle est formative, et c'est pour cela qu'elle est auto-évaluation, c'est-à-dire saisie par l'apprenant des moyens de se situer, donc de se connaître. Elle cherche plus particulièrement à estimer la compétence communicative et les progrès de l'apprenant au moyen d'outils

---

<sup>44</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.84.

d'évaluation flexibles, modulables (conformes aux divers publics) dont l'usage est laissé libre choix du demandeur.

Cependant l'évaluation de la compétence de communication est encore plus ardue que celle des connaissances linguistiques. On est face à des productions globales mêlant savoir-faire fonctionnel et éléments pragmatiques constitutifs de la communication.

Il semble bien clair que l'évaluation a changé d'essence au moment où les didacticiens ont compris que dans l'évaluation formative on n'évalue pas un apprentissage à son seul résultat, mais on évalue l'état initial et les états intermédiaires, et on n'effectue pas un repérage à partir d'un seul point, mais on le repère par rapport :

- 1- à lui-même (ce qui a changé : dans ses réactions vis-à-vis de la langue étrangère ; dans sa façon d'aborder les problèmes linguistiques ; dans ses motivations ; etc.)
- 2- au groupe auquel il appartient (sa situation par rapport à autrui « apprenants »).
- 3- à l'enseignant (l'idée qu'il se fait de lui).
- 4- à la matière acquise ou à acquérir (en termes de comportements communicatifs).

L'auto-évaluation met l'apprenant en mesure d'apprendre les savoirs visés au préalable (quoi ?) et les stratégies mises en œuvre (comment ?), elle l'aide à prendre conscience des besoins et des comportements nouveaux et elle s'inscrit de la sorte parmi les composantes majeures de la dynamique d'apprentissage.

Donc gérer son apprentissage ne signifie pas seulement se concerter avec l'enseignant pour décider des objectifs à atteindre, mais aussi être en mesure de se situer soi-même, à tout moment sur son propre itinéraire de formation, il n'y a que l'auto-évaluation pour permettre à l'apprenant de maîtriser de bout en bout son apprentissage. A ce titre elle peut être considérée comme la réponse la plus pertinente à la requête actuelle de centrer l'acte éducatif sur l'apprenant.<sup>45</sup>

### **2-3-6 Documents authentiques<sup>46</sup>**

On entend par document authentique « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques ». Le mot dans cette acception, est paru pour la première fois en 1970 dans un titre « textes et documents authentiques au niveau 2 ». (D. Coste dans le français dans le monde n°173).

---

<sup>45</sup>Robert Galisson, *D'HIER A AUJOURD'HUI LA DIDACTIQUES DES LANGUES ETRANGERES*, Paris 1980, p.71.

<sup>46</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.18,19.

La vogue de sa pratique a coïncidé avec l'apparition des méthodes fondées sur l'approche communicative, cette dernière distingue deux types de documents authentiques : les discours et les textes bruts, qui gardent la forme originelle comme produit de la communication entre français et les documents fabriqués dotés d'une préoccupation pédagogique mais dont le contenu est porteur d'une certaine authenticité.

On préfère les documents authentiques aux documents fabriqués, car les premiers sont extraits au monde extrascolaire, donc à leur support naturel, et introduits en situation fictive dans l'acte éducatif. Dépourvu de toute préoccupation pédagogique au départ. Ils se chargent d'attendus didactiques en introduisant dans la salle de cours.

Le recours à ce genre de documents se justifie par le désir de permettre aux apprenants le contact direct avec une situation de communication réelle dans toute sa complexité intégrant des paramètres divers tels que : statuts et rôles des acteurs de l'échange, les relations qu'ils entretiennent, les moyens mis en œuvre, la forme de l'échange, les circonstances spatio-temporelles de la communication... La langue qu'on y emploie n'est plus la langue modèle des méthodes précédentes, mais la langue requise et adaptée à la situation de communication en question.

<sup>47</sup>L'armure des documents authentiques va de l'affiche, de l'annonce, à la chanson, au poème, aux horaires de chemin de fer, au calendrier, au livret scolaire de l'élève.

Donc l'utilisation des documents authentiques se justifie au point de vue :

- 1- de la motivation d'un apprenant débutant, s'il peut comprendre des échanges réels dès le début de son apprentissage.
- 2- de l'autonomie de l'apprenant, car les documents authentiques imposent le développement des stratégies de travail par référence au document que l'apprenant pourra réinvestir en dehors de la salle de cours. De cette manière, on forme les apprenants à « apprendre à apprendre ».
- 3- le recours aux documents authentiques se justifie aussi par l'exposition de l'apprenant à des aspects de l'usage langagier que les méthodes traditionnelles n'enseignaient pas, qui ne sont pas décrits mais qui mériteraient de l'être.

---

<sup>47</sup>Robert Galisson, *D'HIER A AUJOURD'HUI LA DIDACTIQUES DES LANGUES ETRANGERES*, Paris 1980, p.85, 88.



4- les documents authentiques permettent aussi des analyses pour déduire les règles de fonctionnement du processus communicatif dans la langue enseignée apprise.

Bref, ce qu'on recherche de nos jours dans le document authentique, c'est à la fois le fonctionnel et la motivation par le fonctionnel.

Pour conclure, nous tenons à souligner que l'approche communicative peut être envisagée comme un système voué à intégrer des dispositifs diversifiés et ceux-ci ont pour finalité d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée.

## **2-4 Culture, civilisation, représentation de l'Autre et altérité :**

### **Définitions**

La notion de culture est centrale dans l'ensemble des sciences humaines et sociales. La culture est à la fois action et état, et ce qui entre les deux, à savoir processus de formation. Elle est action<sup>48</sup>, de cultiver la personne ou l'esprit, de développer des facultés créatrices ou d'exprimer la vie d'une communauté. Elle désigne aussi l'état qui est celui de connaissances, d'aptitudes, de qualités de l'homme cultivé. Elle peut être vue comme le référent de la socialisation<sup>49</sup>, car elle est ce qui donne sens à l'ensemble des pratiques sociales, elle constitue un espace de référence qui permet à l'homme de se situer dans une relation d'appartenance ou d'exclusion face à un groupe social, pour extrapoler la définition donnée par E. Taylor en 1871 et selon laquelle la culture « est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société »<sup>50</sup>. Nous retiendrons avec C. Lévi-Strauss<sup>51</sup> que la culture est un ensemble de systèmes symboliques dont le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion et dans lesquels l'aspect relationnel est déterminant. Pratique mentale et physique, elle appelle en effet l'échange et nécessite la reconnaissance de l'identique et du différent. Et avec E. Benveniste, nous préciserons que la culture, définie « comme un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code de relations et de valeurs, [...] est un univers de symboles intégrés en une structure spécifique et que le langage manifeste et transmet ».<sup>52</sup>

---

<sup>48</sup>cf. BENETON, P. (1975). *Histoire de mots, culture et civilisation*. Paris : PNSP. 157-165.

<sup>49</sup>cf. Kok Escalle, M-C. (1988). *Instaurer une culture par l'enseignement de l'histoire. France 1876-1912. Contribution à une sémiotique de la culture*. Bern : Peter Lang. 10-14.

<sup>50</sup>Cité par Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte. 16.

<sup>51</sup>Lévi-Strauss, C. (1951). « Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss », in *Sociologie et anthropologie*, Paris : PUF. XIX.

<sup>52</sup>BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : NRF Gallimard. 30.

Systèmes de représentation, appareils symboliques, structures référentielles, telle est une culture considérée comme un ensemble de pratiques signifiantes dont on peut supposer que les pratiques publicitaires font partie.

Enfin, et tout particulièrement en France depuis presque un quart de siècle, la culture a une connotation politique, clé de la France mitterrandienne d'une certaine façon. « La culture est une notion politique entrant dans le gouvernement même de la société », affirme Pierre Emmanuel.<sup>53</sup> Il voit dans la culture trois dimensions :- **humaniste**, elle est ce qui permet à l'individu de se développer harmonieusement, les savoirs et savoir-faire, la culture de l'esprit ; - **sociale**, elle est la civilisation d'un groupe humain, l'expression et la représentation que la société se donne d'elle-même dans ses activités ; - **idéologique** enfin, la culture est aussi en partie un « conditionnement systématique du psychisme individuel et collectif ».

<sup>54</sup>L'enseignement des **civilisations** étrangères recouvre un domaine mal délimité, malgré les revendications pour que l'enseignement des langues soit davantage **culturalisé** (C. Kramersch). Mais partant de théories et de définitions contradictoires, la didactique des langues serait bien en peine de proposer des pratiques unitaires en cette matière.

On observe en effet des fragments profonds. La civilisation peut recouvrir :

- la culture **cultivée** (art, littérature, histoire ...), dont l'enseignement a souvent été marqué d'ethnocentrisme, une culture prétendant accaparer l'universalité par rapport aux autres cultures ;
- la culture **quotidienne** où l'on retrouve les valeurs partagées d'une ethnie (Herskovits) et qui se répand aux modes de vie, vêtements, alimentation, loisirs, etc. ;
- la somme des deux cultures citées ci-dessus représente la culture comme ensemble de contenus transmissible, ou au contraire définie comme structures, modes de penser et d'agir, règles constitutives permettant une approche de l'homme dans sa **diversité**.

De ce fait, les questions ne manquent donc pas. Nous en évoquerons trois : les stéréotypes, la compétence et l'articulation langue/culture.

---

<sup>53</sup>EMMANUEL, P. (1980). Culture Noblesse du Monde. Paris : Stock.

<sup>54</sup>L. Porcher, Certifications linguistiques en Europe, Cahiers de l'Asdifle, n° 5, 1994.

- a- Dans la plupart des manuels et des méthodes, on constate un effacement des faits culturels et la résurgence perpétuelle des mêmes *stéréotypes* : la famille monocellulaire, avec deux enfants, des activités professionnelles uniformes, presque jamais de chômage, de maladie, de délinquance... A quand des méthodes de langue étrangère qui introduiront la présence de la mort, de ses causes, des rites auxquels elle donne lieu ?

Certes de nos jours, on voit apparaître quelques outils didactiques de qualité, et une réflexion actuelle qui contribue à diversifier les images sociales données par les méthodes, mais plusieurs domaines sont encore négligés, atténués, simplifiés, Deux directions de travail sont possibles : combattre les stéréotypes ou se servir d'eux pour reconstruire une image plus objective des faits culturels. La tâche est pénible.

On est même arrivé à parler d'un « malaise dans l'enseignement de la civilisation »<sup>55</sup>. Mais ni l'enseignement de « contenus techniques importés d'autres disciplines et que les enseignants et les langues étrangères ne maîtrisent qu'exceptionnellement », ni la « la compétence linguistique des apprenants qui ne semble pas autoriser des énoncés très sophistiqués » ne constituent en réalité des obstacles insurmontables. Les pistes sont déjà défrichées : il s'agit « d'enseigner une grammaire des comportements culturels », de donner des clés, des jalons, non des produits, mais des « procès de socialisation » sur la famille, l'école, l'économie de marché, les médias, la publicité, etc.

- b- G. Baumgratz désigne comme compétence transculturelle « la capacité à communiquer et à agir dans une langue étrangère », elle a montré que c'était un des grands enjeux éducatifs actuels, et qui a des dimensions à la fois linguistiques et socioculturelles.

Il est évident que la découverte de l'altérité, la perception de « l'autre » et de « l'étranger », donne à tout individu l'occasion d'élaborer et de développer sa propre identité. C'est par ailleurs un des thèmes importants de la « pédagogie interculturelle » et de l'enseignement d'une culture étrangère conçu comme processus interactif<sup>56</sup>.

- c- Comment articuler langue et culture dans l'apprentissage ? On s'interroge si la progression doit être parallèle ou disjointe. Dans le premier cas, M. Byram a

---

<sup>55</sup>F. Mariet, ELA, n° 64, 1986, 64.

<sup>56</sup>Voir pour une pédagogie des échanges, LFD, RA, 2/1994. Et aussi : G. Baumgratz, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette, 1992.

proposé qu'une partie du temps de travail doive être réservée à la prise de conscience de la langue et de la culture<sup>57</sup>. On créerait une dissociation, effectivement, si on adoptait un dispositif global d'enseignement des langues étrangères tel que chacune d'elles soit affectée d'objectifs différents : par exemple, LE1 serait apprise avec une finalité communicative ;

LE2 comme langue de culture et accessoirement véhiculaire ; LE3 comme discipline formatrice favorisant une réflexion sur la notion de code linguistique. On n'aura d'ailleurs pas de mal à se dire que les didactiques des langues actuellement proposées à l'école reflètent déjà plus ou moins dans leur esprit cette différenciation.

En d'autres termes, on devrait admettre que les contenus culturels sont autonomes, qu'ils « peuvent parfaitement être transmis dans la langue maternelle de l'apprenant » et que c'est « abusivement » qu'on les intègre dans la didactique de langue étrangère<sup>58</sup>.

L'élaboration d'un *enseignement pluriel* (Lüdi et coll., in Coste, 1994, 100) s'impose donc. Mais il devra s'intégrer à la méthodologie générale et savoir concilier les exigences aussi divergentes que nous avons évoquées :

- La culture quotidienne, qui correspond aux besoins des apprenants des apprenants, doit être celle de notre époque. C'est-à-dire qu'elle est fort périssable. Doit-on lui sacrifier toute la culture héritée ? Celle-ci, que l'on appelle plus souvent « civilisation », n'est-elle pas aussi demandée par de fort nombreux publics ?
- Des compétences langagières et interactionnelles (Lüdi et coll., *ibid.*) sont nécessaires à une construction des schémas culturels, car on n'imagine plus transmettre simplement la culture. Comment former les enseignants à cette tâche ?

La représentation de l'Autre renvoie à une figure de l'*altérité*. Dans le cadre des théories psychanalytique et anthropologique, le principe d'*altérité* pourrait être appelé aussi principe de changement : il oblige l'individu à faire le deuil de ce qui a été, de ce qu'il a été, lui permettant ainsi d'accéder à la suite de lui-même en quelque sorte, d'accepter sa propre évolution, le mouvement de sa vie. Le début de la vie d'un être

---

<sup>57</sup>M. Byram, *Culture et éducation en langue étrangère*, LaCredif Hatier (trad.), 1992 ; voir encore G. Zarate, *enseigner une culture étrangère*, Hachette, 1986.

<sup>58</sup>Voir L. Prcher, *Le français langue étrangère*, CNDP/Hachette, 1995.

humain in utéro est en effet marqué, sauf accident, par l'harmonie parfaite avec l'environnement et la continuité de l'état intérieur. Or, la naissance, puis la vie qui va suivre, introduisent au contraire le principe d'altérité, c'est-à-dire tout ce qui rompt la continuité, tout ce qui trouble, déséquilibre, confronte à l'inconnu, au nouveau, face auquel on est parfois réduit à l'impuissance. A l'altérité est associée la souffrance, donc la conflictualité. Et pourtant elle est l'essence de l'évolution, de la maturation, car c'est en réaction à cette perturbation que la fonction symbolique, fonction de représentation ou de pensée, va se constituer.

Plus concrètement, quels sont les supports de ce principe d'*altérité* douloureux et fécond ? Le bébé, devenu après la naissance entièrement dépendant des soins qu'on lui prodigue, souffre du fait que les réponses ne sont jamais aussi immédiates que dans le ventre maternel. Cette imperfection salutaire est la première rencontre entre l'enfant et le réel qui jamais, par la suite, ne satisfera entièrement son désir, ce qui permettra au dit désir de subsister et à l'enfant de rester psychiquement vivant. L'altérité sera donc dans les absences physiques et psychiques de la mère, dans son imperfection à répondre exactement. Elle est aussi dans les sensations de manque et les affects violents qui s'ensuivent et submergent l'enfant, encore incapable de les transformer en images, pensées, activités créatrices, comme sera le cas plus tard. Tout cela vient altérer sa continuité physique et psychique. Si le manque de réponse, de présence de façon modérée et progressive, il amènera l'enfant à développer sa capacité de représentation, de mise en image et plus tard en pensées et en mots pour supporter ce « trou » de l'absence et tisser un sens par-dessus, ne plus être ainsi totalement impuissant, en proie à la détresse. Même dans ce cas favorable, il gardera en lui la trace de cette angoisse liée à la rencontre de l'*altérité* en début de vie. L'altérité sera également infligée par la parole de la mère qui transmet/impose à l'enfant les catégories et les limites découpées par la culture dont elle est porteuse. Puis l'altérité apparaîtra sous les traits du père qui doit s'interposer peu à peu entre la mère et l'enfant pour permettre à ce dernier de s'individuer. Autre source de souffrance. Une fois que l'individu est constitué psychiquement, l'altérité fera irruption en lui sous la forme des manifestations non maîtrisables de l'inconscient et du désir. S'il a pu se construire de façon équilibrée, cette irruption sera pour lui une source d'énergie, de vie, de fécondité et de créativité. Dans le cas contraire, n'ayant

pas les moyens intérieurs de transformer positivement cette *altérité*, il ne pourra la supporter, s'en protégera ou cherchera à la détruire.

La construction de l'individu passe par une **représentation** de l'altérité ; « *Le mot de représentation englobe, au sens large, la sensation, la pensée, l'intuition, le concept, l'idée, en un mot, tout ce qui est dans notre conscience l'effet immédiat du sentir, du penser, de l'intuitionner, du concevoir ; [...] dans son sens le plus restreint, il n'englobe que ce qu'ont de commun la sensation, la pensée et l'idée.* »<sup>59</sup> La représentation, liée à la faculté humaine de connaissance, est consciente ou inconsciente. En tout état de cause, la faculté humaine de représentation est caractérisée avant tout par sa réceptivité, par la tendance d'individus ou de groupes d'être affectés par des idées (ou sensations ou pensées) véhiculées et transmises, qu'ils vont à leur tour reproduire et diffuser. La mise à l'épreuve des représentations n'est pas donnée, et n'est même pas fréquente, puisque celles-ci constituent des courts-circuits arbitraires de la multiplicité de la réalité et, par conséquent, des procédures mentales « économiques », mais simplificatrices. Les représentations défont la subjectivité qui demeure très souvent une subjectivité non fondée et reproductive. Certes, l'illusion d'une objectivité universelle ne devrait pas hanter les approches de représentations en les condamnant à des exclusions aphoristiques.

---

<sup>59</sup> REINHOLD, K.L. (1789). *Versuche einer neuen Theorie des menschlichen Vorstellungsvermögens*. Prag und Jena : bei C. Widtmann und I. A. Mauke.

#### **2-4-1 En quoi la notion de représentation peut-elle améliorer la description scolaire ?**

<sup>60</sup>Remédiant à cette réification des rapports identitaires, la notion de représentation problématise la relation entre l'élève et la culture étrangère enseignée, entre l'élève et son identité. Elle permet de tenir compte davantage des différents contextes d'enseignement, elle contribue à la qualité de la description scolaire en rendant compte de la complexité des rapports sociaux, elle est opératoire dans la conception des outils d'enseignement.

Ce concept de représentation à l'étranger invite à une diversité descriptive : *la description scolaire s'inscrit dans la relation spécifique et singulière d'un public d'élèves avec la culture étrangère enseignée*. La perception de cette relation que les élèves ont au début de leur apprentissage constitue un point de départ méthodologique.

Si on introduit dans la description des représentations locales de la culture étrangère, quelle place accorder à celle des natifs de cette culture ? Ne constituant plus une source exclusive d'information sur la culture étrangère, elles restent néanmoins spécifiques en tant que représentations autoproduites. *Les représentations qu'une culture produit sur elle-même constituent un élément indispensable à la description des faits sociaux en permettant le repérage des enjeux internes à un groupe social donné et l'identification de la place occupée et revendiquée dans l'espace social où ce groupe inscrit ses intérêts*. Mais, à ce titre, elles occupent un statut particulier dans la description.

Cependant la description scolaire, dans la plupart du temps opère un travail de simplification de la réalité sociale en valorisant le recours à l'essentiel, donc à une hiérarchisation unique et implicite de ses contenus, la description articulée à la fois sur les représentation du natif et sur celle de l'étranger engendre un modèle descriptif qui repose à la fois sur la juxtaposition des représentations sociales et sur leur mise en relation : *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*. Donc une description est fiable lorsqu'elle permet de comprendre ce qui différencie des systèmes de valeurs entre eux, quelles sont les règles du jeu dans lesquelles un

---

<sup>60</sup>Geneviève ZARATE, Représentations de l'étranger et didactique des langues, collection CREDIF dirigée par Françoise LAPEYRE, Paris, p.36, 37.

groupe social donné se reconnaît, pourquoi ce qui serait insignifiant pour ceux qui sont extérieurs à ce groupe, a force de règle pour ceux qui y participent.

## **2-5 Définitions de quelques concepts clés : Compétence, didactique, FLE, Image, pédagogie, texte**

### **2-5-1 Compétence <sup>61</sup>**

Dans son acception courante, les dictionnaires définissent la compétence comme : « une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier », selon qu'ils insistent sur le savoir ou le savoir-faire. Pour Noam Chomsky, « la compétence est la connaissance implicite, innée, que tout individu possède de sa langue ». A la compétence, il oppose logiquement la *performance*. Cette dernière est définie dans le cadre de la théorie de la communication comme « le résultat concret de la mise en œuvre, en réception ou en production, dans une situation de communication donnée ». Cette distinction nous rappelle à celle de F. de Saussure entre langue et parole puisque l'étude de la langue -objet de la linguistique- ne peut être conduite qu'à partir de celle des actes de parole et de leurs réalisations que sont les énoncés.

Compétence et performance relèvent donc 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 (par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole qui résultent de leur combinaison), et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé. Donc, compétence et performance relèvent aussi et surtout du *champ de la communication*.

Chacun sait qu'on peut connaître le lexique, la conjugaison, la grammaire d'une langue ou savoir construire tel ou tel énoncé, sans pour autant être capable de parler ou écrire correctement cette langue. La seconde finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est donc de doter l'apprenant d'une *compétence communicative* (Hymes, 1984) qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques 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.

---

<sup>61</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.38.



Cela suppose la capacité d'utiliser en situation, dans un discours oral ou écrit, les actes de parole de la langue cible, compte tenu des modes de pensée et de comportement des usagers de cette langue, autrement dit cela suppose aussi l'acquisition d'une *compétence sociolinguistique*.

Le CECRL distingue deux grands types de compétences à savoir :

- Les compétences générales qui ne sont pas propres à la langue mais auxquelles on peut faire appel pour des activités langagières (le savoir, les aptitudes et savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre à observer, à participer.. ?
- Les compétences communicatives langagières propres à la langue (outre la linguistique, la sociolinguistique qui renvoie aux paramètres socioculturels, la pragmatique qui inclut, entre autres, la maîtrise du discours).

### **2-5-2 Didactique<sup>62</sup>**

« Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement », telle est la définition donnée par le dictionnaire *Lexis* pour *didactique* (du grec *didasko*, « enseigner »).

Le terme par extension, est devenu un parasyndrome d'enseignement (« La didactique au quotidien »-autrement dit « l'enseignement au jour le jour »-titre d'un numéro spécial du *Français dans le monde*).

La didactique est, de par sa nature, une synthèse de sciences comme la méthodologie, la pédagogie, la psychologie et la sociologie, sciences auxquelles vient s'ajouter la linguistique. Ainsi, un spécialiste de didactique (didacticien ou didactologue) est-il à la fois un méthodologue, un pédagogue, un psychologue et un sociologue.

La didactique étudie une matière. Par exemple, l'objet d'étude de la didactique du FLE est la langue française en général et, plus précisément, le Français Langue Etrangère. Un dictionnaire de didactique du FLE analyse donc la langue française sous tous ses aspects (description, fonctionnement, utilisation) et nombre de ses articles empruntent ceux d'un dictionnaire général de linguistique (grammaire, morphosyntaxe, phonétique, etc.) dont le contenu est adapté à la spécificité de ses objectifs et de ses publics (enseignement du FLE à des étrangers).

---

<sup>62</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.68.

### 2-5-3 F.L.E<sup>63</sup>

Le sigle FLE désigne le *Français Langue Etrangère*, c'est-à-dire la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français.

Ce concept est vaste, il inclut le français enseigné dans nombre de pays étrangers dans des institutions officielles françaises (comme les centres culturels dépendant des ambassades de France) ou locales (comme les établissements primaires, secondaires et supérieurs où son étude –facultative ou obligatoire– est inscrite au programme, en tant que première, deuxième ou troisième langue vivante).

Différent du FLM et du FLS, le FLE a acquis, graduellement au fil des années, une existence indépendante rendue obligatoire par la riche palette de ses statuts, des situations d'apprentissage et des publics d'apprenants.

En effet, l'enseignement du FLE a développé des stratégies et des choix différents de ceux du FLM, propres :

- à la sélection de notions et d'actes de parole ciblés sur les besoins spécifiques des apprenants,
- à la priorité (et non pas la primauté) donnée à l'oral et à l'étude de la phonétique,
- à la mise en scène de situations de communication simulées,
- à la prise en compte des phénomènes d'interférences entre français et langue source,
- au respect des spécificités culturelles locales,
- à l'enseignement des comportements des usagers de la langue cible,
- à la conception d'un enseignement dans une perspective plurilingue et pluriculturelle, etc.

Ce n'est que vers 1960 que l'on commence à parler de « français langue étrangère », timidement d'abord, entre guillemets et avec virgule, avant que peu à peu la lexie se stabilise et se banalise, la siglaison FLE et l'appellation « fondue » Fle n'ayant toutefois guère cours jusqu'aux années 1980 et 1990 ». (D. Coste, *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, numéro spécial du français dans le monde).

Le FLE n'a conquis ses lettres de noblesse qu'à partir du célèbre rapport Auba-établi à la demande du ministère de l'Éducation nationale–qui date de 1982 et recommande,

---

<sup>63</sup>Jean-Pierre Robert., *ibid*, p.90.

pour le FLE, la création de filières universitaires spécifiques de formation d'enseignants, de diplômes adaptés et de postes d'inspecteurs généraux.

#### **2-5-4 Image<sup>64</sup>**

Le terme d'image qui n'est pas spécialement linguistique, du latin *imago* « représentation, portrait, image », désigne : « un dessin, une photographie, une gravure, un schéma, etc. ».

L'image peut être *fixe* (celle d'une diapositive par exemple), *animée* (celle d'un film), *numérique* (image acquise par des appareils photos ou des caméscopes numériques, image de synthèse créée directement par des programmes informatiques).

Dans le domaine de la pédagogie, l'image est un « auxiliaire visuel » qui incite à la compréhension et à la production « Le recours à l'image en didactique des langues remonte à l'antiquité. Comenius, au XVII<sup>e</sup> siècle, aurait été le premier à recommander formellement son utilisation pour l'apprentissage d'une langue. » (*Dictionnaire actuel de l'éducation*).

En didactique, on distingue quatre sortes d'images :

- l'image pure et simple, qui reproduit une personne, un objet, un lieu (personnage d'une méthode, ballon, école),
- l'image *codée* très employée par les méthodes audio-orale et audiovisuelle au tableau de feutre et dans les films fixes (interrogation -?-, négation-X-, déplacement- ➔ -),
- L'image situationnelle qui reproduit une situation donnée (lieu, temps, personnages, etc.) dans un document écrit (bande dessinée), muet ou sonore (film fixe ou animé),
- L'image que l'on pourrait qualifier de fonctionnelle (schéma, croquis, diagramme, plan, carte, etc.).

Ces images peuvent avoir ou non un caractère authentique.

Les fonctions de l'image sont connues : esthétique, explicative ou argumentative, narrative, symbolique, d'information, d'illustration.

Mis à part son rôle décoratif et attrayant (fonction esthétique), l'image :

- facilite le travail de l'enseignant en lui évitant de longues explications ou le recours à la traduction (fonction explicative ou argumentative),

---

<sup>64</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.104.

- favorise chez l'apprenant sa faculté d'anticipation qui sait qu'il trouvera dans le texte sonore ou écrit les éléments du dessin ou de la photo qui illustrent ce texte (fonction d'information, d'illustration),
- sert de support, de déclencheur à nombre d'activités orales ou écrites, notamment en début d'apprentissage (fonction narrative).

### **2-5-5 Pédagogie<sup>65</sup>**

Le *nouveau* Petit Robert donne une double définition du terme *pédagogie*, mot qui vient du grec *pédagogia* (mot formé à partir de *pès*, *pédos* « enfant » et *agoghi* « éducation, méthode ») : « 1. Science de l'éducation des enfants. Spécialement : méthode d'enseignement. 2. Qualité du bon pédagogue ».

Cette acception, générale et traditionnelle, rend ambigu le sens de ce mot. Certes, pédagogie et éducation vont de pair –le *Dictionnaire actuel de l'éducation* consacre douze pages à l'entrée « pédagogie »\_ puisqu'il n'y a pas d'éducation sans pédagogie et que, depuis l'antiquité grecque, les deux mots sont employés comme des parasyonymes.

La pédagogie est avant tout l'art d'enseigner qui régit la relation enseignant-enseigné. Sans doute Socrate fut le premier pédagogue dont la maïeutique (échange de questions-réponses entre le maître et ses disciples qui permettrait à ceux-ci de découvrir les vérités qu'ils porteraient en eux), constitue, historiquement, la première pratique pédagogique.

Cependant méthodologie et pédagogie sont indissociables, elles forment un couple solidaire puisque les options pédagogiques se moulent sur les options méthodologiques qui les précèdent dans le choix de l'enseignant : on choisit d'abord une méthode et on applique ensuite la pédagogie adéquate.

Si la pédagogie a des liens intrinsèques avec la méthodologie, comme le rappelle J. Piaget dans *psychologie et épistémologie* : « il est clair sans qu'il soit besoin d'y insister que cette discipline (la pédagogie) soutient des rapports étroits avec la psychologie et avec la sociologie ».

En conséquence, conduites de classes et méthodes sont toujours fonction de l'âge, des besoins, du développement socioculturel d'autre part des apprenants. Le CECR parle, d'ailleurs, à juste titre de « cultures pédagogiques différentes ».

C'est sur ce constat que différentes approches ont vu le jour, telles que :

---

<sup>65</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.162.

- la pédagogie active,
- la pédagogie différenciée qui tente de répondre à l'hétérogénéité des classes en respectant les rythmes individuels et en adaptant à chaque élève les contenus de l'enseignement et les pratiques en classe,
- La pédagogie par objectifs,
- La pédagogie de contrat, de projet,
- La pédagogie des grands groupes,
- La pédagogie en contexte qui s'appuie sur l'environnement de l'apprenant et notamment, sur les TIC.

### **2-5-6 Texte<sup>66</sup>**

C'est le terme latin *textus*, « enlacement, tissu, contexture » (dictionnaire Gaffiot), qui a donné en français le mot *texte*.

En langue usuelle, le texte désigne :

- 1- soit un ensemble fini d'énoncés qui constitue un écrit significatif (le texte d'un roman),
- 2- soit un ensemble de documents relatifs à une discipline ou à une culture donnée (les textes juridiques, les textes grecs),
- 3- soit l'extrait d'une œuvre (un recueil de textes choisis)

Dans le domaine de la didactique des langues, on distingue :

- 1- les *textes sonores* (textes des enregistrements de conversation, disques, bandes-son, etc.) qui tiennent compte de la production orale),
- 2- les *textes écrits* (textes des romans, journaux, lettres, etc.) qui traduisent la production écrite. Ces textes sont souvent appelés *documents* quand ils sont étudiés d'un point de vue communicatif.

Tout texte est d'abord le produit d'une situation de communication où le locuteur (dans un contexte oral) ou le scripteur (dans un contexte écrit) exprime au sens large une intention énonciative : chacun d'eux veut informer, convaincre, séduire, amuser... son interlocuteur ou son lecteur. Outre, le texte aussi la réalisation de plusieurs modes de discours.

Un texte à caractère est expressif « une lettre à un ami » par exemple, est l'amalgame de plusieurs modes de discours, d'après la typologie de R. Jakobson, un

---

<sup>66</sup>Jean-Pierre robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.196.

mode peut prévaloir sur les autres, le mode énonciatif qui renvoie, en particulier, au scripteur et qui rend compte à sa position par rapport au destinataire (tutoiement/vouvoiement, registre de langue employé)<sup>67</sup>.

Les trois autres modes pourront également être présents : le mode *descriptif* (description d'un objet), le mode *narratif* (récit ou conte de faits), le mode *argumentatif* (série d'arguments pour convaincre le destinataire à rendre visite au scripteur), ces trois derniers modes englobent la notion de *finalité* ou de *fonction* des textes. On attribue à chaque mode de discours un nombre indéfini d'énoncés d'actes de parole, au choix du locuteur ou du scripteur en fonction de son âge, de sa culture et de la situation de communication.

En somme, un texte est donc un produit d'une situation de communication où le locuteur/scripteur exprime une intention à travers un discours aux modes différenciés réalisé par des actes de parole choisis en fonction de la situation.

---

<sup>67</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.196.

## **Chapitre III**

### **Traces manifestes de l'interculturalité dans le manuel scolaire**

Il est quelquefois utile de rappeler des évidences, comme le fait R. Galisson quand il écrit dans *D'autres voies pour la didactique des langues* : « s'il existe une discipline qui ne devrait pas faire mentir l'adage selon lequel

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement  
Et les mots pour le dire arrivent aisément »

N. Boileau, l'Art poétique

C'est bien la didactique des langues ! »<sup>68</sup>

<sup>69</sup>La classe de langue est définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation. Dans cette perspective, les outils d'enseignement des langues vivantes présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque. Leur intérêt est d'autant plus grand que cette relation est exacerbée, les manuels offrant sous une forme concentrée ce qui est généralement présent dans cette société de façon elliptique et disséminée. C'est à ce titre que l'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le différent et le semblable, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche.

La relation indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de la culture n'est en rien une évidence : considérer qu'il va de soi qu'un enseignement de la langue soit systématiquement accompagné de celui de la culture correspondante témoigne plus d'une perception ethnocentrée que d'une réalité observable. Il est donc ici posé par hypothèse que la relation entre langue et culture étrangères dépend du contexte national où la langue est enseignée et que la description d'une culture étrangère obéit à des règles particulières lorsqu'elle se situe en contexte scolaire.

Dans le cas où le système éducatif vise l'assimilation des principes de l'appartenance nationale, l'enseignant de langue étrangère occupe une position paradoxale. Tel un cheval de Troie, il doit promouvoir l'enseignement d'une langue et d'une culture étrangère alors que le système dans lequel il travaille est orienté vers la promotion de l'identité nationale locale.

---

<sup>68</sup>Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p.3.

<sup>69</sup>Geneviève ZARATE, Représentations de l'étranger et didactique des langues, collection CREDIF dirigée par Françoise LAPEYRE, Paris, p.11.



Les outils éducatifs contribuent à éclairer la perception qu'un pays donné a de l'espace étranger. Pour caractériser la nature de la relation entre le pays où se fait l'enseignement et les cultures étrangères qui y sont enseignées, nous proposons d'orienter l'analyse à partir de l'interrogation suivante : au bénéfice de quelle culture se fait la description scolaire ? Il s'agit donc de repérer comment fonctionnent les effets de valorisation et de dévalorisation dans les manuels de langues, et au service de quels intérêts identitaires nationaux ils s'exercent.

Devant cet état des faits moult interrogations s'imposent :

- L'enseignement/apprentissage du français en Algérie répond-il aux attentes culturelles de l'apprenant ?
- Les concepteurs de manuels de français dans nos établissements scolaires sont-ils fidèles aux programmes établis, relativement aux textes, et prennent-ils en charge les besoins des apprenants en matière de culture universelle ?
- Le contenu textuel des manuels fait-il des apprenants des individus capables d'avoir cette prise de conscience interculturelle visée par l'enseignement de la langue française en Algérie et ailleurs ?

Bref : le problème que je pose ;

***En Algérie, les manuels scolaires de la 3AM prennent-ils en charge la compétence***

***Interculturelle ? outre, au bénéfice de quelle culture se fait la description scolaire ?***

Mon but sera dès lors de :

- 1- détecter les éléments de sensibilisation à la culture dans le manuel scolaire en question « manuel de la 3AM » ;
- 2- déterminer si, et dans quelle mesure, ils encouragent la conscience interculturelle et l'acceptation de l'altérité;
- 3- constater s'il existe une corrélation entre les exigences curriculaires et le manuel officiellement approuvé.

Ces objectifs peuvent être réalisés par le biais des sujets suggérés ci-après :

Sujets	Exemples
Moi et les autres	Famille, amis, à la maison, à l'école
Vêtements	Types de vêtements, couleurs
Aliments	Types d'aliments, repas, argent, mesure
Vacances	Fêtes mondiales, vacances familiales
Animaux	Animaux domestiques, sauvages, familiers
Environnement	Saisons, nature, dans la rue
Sports et jeux	Sports et jeux populaires
Professions	Secrétaire, médecin, policier, etc.
Notions géographiques	Compagne, village, ville, pays
Loisirs	Hobbies et activités
Transports	Vélo, bateau, voiture, train, bus, avion

Les sujets de la composante culture consistent à mettre l'élève en mesure :<sup>70</sup>

- 1- D'acquérir une connaissance et une compréhension de certaines caractéristiques socioculturelles d'autres pays à travers les contenus, le vocabulaire et les modèles de communication, afin de développer un comportement positif envers la contribution de sa propre culture et celle des autres, en vue d'une meilleure coopération et compréhension mutuelle ;
- 2- de développer le respect des différences et de la diversité d'autres cultures, ainsi que de défis posés par la vie/le travail dans un environnement multiethnique ;
- 3- d'acquérir un plus haut niveau de conscience de soi en liaison avec l'environnement multiethnique et la communication interculturelle ;
- 4- d'acquérir une compréhension plus approfondie des facteurs qui influencent les types de communication dans les diverses cultures.

De ce fait, un tableau récapitulatif des objectifs spécifiques de types savoir-faire, va nous servir comme jalon dans notre quête.

---

<sup>70</sup>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Septembre 2003, p.73, 74.

Sujets	Objectifs spécifiques (de type savoir-faire)	Exemples
Patrimoine historique	L'élève peut s'exprimer oralement et par écrit à propos d'évènements de l'histoire de sa propre nation et d'autres nations.	Evènements historiques, légendes, monuments historiques
Pays/Ville	L'élève peut comparer le mode de vie et les usages de divers lieux de vie.	Description, vie quotidienne, avantages, inconvénients
Questions d'économie et d'écologie	L'élève peut parler de son environnement immédiat et de la situation de son pays dans un contexte mondial.	Emploi, chômage, population et environnement
Voyages	L'élève peut utiliser divers moyens de transport, reconnaître les inscriptions, demander et fournir des renseignements, réserver une chambre d'hôtel.	Transports, transports publics, inscriptions, sites, visite de musées, demander et fournir des renseignements, hébergement à l'hôtel
Personnalités et évènements scientifiques, littéraires, artistiques	L'élève peut s'exprimer à propos de la vie de personnalités célèbres dans le domaine de la littérature, des arts, etc.	Biographies de personnalités célèbres du monde scientifique, œuvres et évènements littéraires et artistiques importants, découvertes scientifiques
Musique et cinéma	L'élève peut parler de divers types de musique, de films, de ballet, de concerts, etc.	Chansons, ballets, danse moderne et traditionnelle, vedettes de cinéma et de musique pop, films célèbres
Mode de vie, coutumes, habitudes, rapports interpersonnels	Découverte des diverses coutumes et habitudes à table (tenue à table) dans différentes cultures, savoir s'exprimer oralement et par écrit à propos de la préparation d'aliments (recettes) dans sa propre culture, des relations familiales et des comportements à adopter dans diverses situations.	Relations interpersonnelles et comportements en public, tenue à table, préparation d'aliments dans le pays de l'élève et dans d'autres pays, rapports familiaux (parents-enfants), jeunesse, mariage, vacances, cérémonies, Fêtes, vie à l'école aujourd'hui et Jadis, règlements scolaires, université
Téléphone	L'élève est capable d'un entretien téléphonique simple en français	Modèles de communication formelle et informelle au téléphone

Medias	L'élève peut comprendre les grandes lignes ou l'essentiel de certains articles de journaux.	Types de journaux, magazines, émissions TV et radio, Internet et sites web
Communication	L'élève peut communiquer de façon simple et adéquate par le biais des formes/modèles de communication indiqués.	Modèles de communication formelle/informelle Lettres formelles et informelles E-mail Envoi de télécopies Inscriptions, instructions illustrées

C'est dans cet ordre d'idées que la majeure partie de notre analyse se verra comme outil d'étude le manuel scolaire de français de la 3AM.

Comme présenté ci-dessus, une lecture prospective nous a amené à déduire que « ce manuel prend en charge les choix et recommandations du nouveau programme de français. IL a pour but de développer tes compétences par une étude plus approfondie du texte explicatif(...). Tu découvriras notamment que différents types de textes (à dominante narrative ou descriptive) peuvent avoir une visée explicative ».

Outre la typologie textuelle, précisée ci-dessus, une première lecture met au jour trois sortes de texte :

- Textes plus ou moins longs regroupant des textes intégraux d'auteurs et des textes adaptés.
- Textes courts supports à l'étude des faits de langues. On y trouve des textes conçus par les auteurs du manuel.
- Textes longs, extraits d'œuvres littéraires d'auteurs francophones connus, de divers horizons, destinés à la lecture plaisir.

C'est une analyse plus avancée du contenu textuel du corpus qui permettrait de répondre aux questions émises auparavant et déterminera l'apport du manuel scolaire « en question » employé dans l'enseignement/apprentissage du français sur la voie de l'interculturalité.

Après avoir lu le manuel, ce dernier suppute trente-quatre (34) entre (textes et extraits de textes), dont six (06) sont d'auteurs algériens, le reste pour des auteurs étrangers (francophones).La somme de ces textes se présente comme suit :

- Des textes et des phrases sont proposés pour l'étude des faits de langue dans la rubrique « Grammaire pour lire et écrire », le reste est destiné à la lecture plaisir sinon a exposé des informations encyclopédiques.
- Dans la rubrique « le bon train de lecture », le manuel propose sept (07) longs textes, dont la majorité, sont des extraits d'œuvres littéraires d'auteurs francophones.

Titre	Nom de l'auteur
Le mystère de l'Atlantide	<b>Jean Deflandre</b> , <i>Le mystère de l'Atlantide</i> (texte et illustrations)
La naissance des mosquitos	Trésor légendaire des pays lointains, éd. Gründ, 1979.
Qui a peur de qui ?	D'après <b>J. L Maunoury</b> , <i>Qui a peur de qui ?</i> , 2d. Magnard.
Un beau mariage	Adapté de <b>Mohammed Dib</b> , <i>Au café</i> , éd. Sindbad.
Edwige	D'après <b>Yak Riverais</b> , <i>Saperlipopette</i> !, Ecole des loisirs.
Au village	Adapté de <b>Rabah Belamri</b> , <i>Le soleil sous le tamis</i> , éd. Publisud.
Bitna	Adapté de <b>Rabah Belamri</b> , <i>Le soleil sous le tamis</i> , éd. Publisud.

- Le manuel offre aussi un lot de dix (10) poèmes et ce dans la rubrique « Le club des poètes », une dizaine de pages qui y sont consacrées. Dans ce volet tu t'initieras à la lecture de la poésie en répondant à des questions et en produisant parfois de petits énoncés à partir de modèles. Parmi les poèmes qui existent dans ce manuel, deux(02) seulement sont attribués à des auteurs algériens.

### 3-1-1 Objectifs spécifiques

Notre objectif est d'identifier les types de représentations et de mettre en lumière l'élément culturel étranger, en s'appuyant sur l'analyse des données tirées du manuel, il s'agira donc d'une recherche descriptive et empirique parfois comparative, en accord avec les postulats théoriques relatifs à la compétence culturelle et l'apprentissage communicatif des langues.

La composante descriptive s'articulera autour de la notion d'enseignement culturel tant pour la définition de notre objectif cité auparavant qu'à propos des exemples d'autre éléments linguistiques (vocabulaire, grammaire, etc.).

### 3-1-2 Conception de l'étude

La conception de notre étude englobe :

- 1- L'échantillonnage des textes ayant trait à l'enseignement de la culture.
- 2- Perception personnelle de l'altérité.

De ce fait, mon étude sera focalisée vers les textes longs du dit manuel. Les textes de **Mohammed Dib** et de **Rabah Belamri**, insérés dans le cadre du projet 02, séquence 02, pages (129-140) et du projet 03, séquence 03, pages (95-106) / (145-156), représentent l'objet de mon étude. Je tente ici à répertorier les procédés de la description scolaire qui contribuent à la valorisation de la culture nationale du pays où la langue étrangère est enseignée.

## Texte 1

### *Un beau mariage*

Trois visiteuses s'en furent de maison en maison, un crieur public sillonna la ville pour annoncer les noces.

Aïni et ses trois enfants : Aouicha, Omar, Meriem devaient passer la nuit chez tante Hasna ; le garçon se refusa d'abord à l'admettre. Ce qu'on avait parlé de ce mariage !

Dans l'esprit d'Omar, il faisait partie de ces évènements dont on parle trop mais qui ne pouvait avoir lieu. C'était trop beau, trop grand. Par-dessus le marché, Aouicha revenait de là-bas et leur énumérait les plats qu'on préparait, Aïni et les petits, qui l'écoutaient, n'en croyaient pas leurs oreilles. Aouicha se mit à jurer ; ils savaient bien qu'on servait tout cela dans les mariages riches !...Mais faire partie du nombre des invités, voilà qui les étonnait énormément.

Ils restèrent tous les quatre muets un instant. Ce n'est pas tout, dit subitement Aïni. Ce n'est pas tous les enfants. Ecoutez bien ce que va dire votre mère. Goûtez aux plats qu'on vous présentera là-bas, mais touchez-y à peine.

Bouh, Ma ! gémit Aouicha.

Vous m'avez entendue ? Du bout des doigts. J'aurai l'œil sur vous.

Les enfants parurent accablés. Ils l'examinèrent. Dans un souffle, d'une voix changée, Aïni chuchota :

Je ne veux pas qu'on dise que mes enfants meurent de faim... Que nous allons à ce mariage pour manger. On est pauvre mais on a la dignité.

Omar pensait que pour des gens comme eux, vivre signifiait manger, et le bonheur de vivre, le bonheur de manger.

Les propos de sa mère bourdonnaient dans sa tête.

Une petite fierté est bien nécessaire dans une vie comme la nôtre. Il faut porter la tête haute et aller au-devant des gens.

Dans notre ville, on ne peut imaginer que quelque chose se passe et que les enfants n'y participent pas en premier chef. A l'entrée du quartier où se déroulait le mariage, un détachement de gosses, filles et garçons, bouchait la ruelle. C'étaient eux, aussi, qui donnaient à la maison de tante Hasna son air d'allégresse. Ils se poursuivaient follement, criaient à tue-tête.

Pendant les invités arrivaient et se rassemblaient déjà à l'intérieur de la maison.

Les premières venues emplissaient une pièce où affluaient sans cesse de nouvelles invitées, qui, à leur tour, s'alignaient contre les murs. Toutes dévoraient des yeux la mariée, assise sur une chaise. Le visage entièrement caché

Par un voile brodé d'or, celle-ci ne bronchait pas. Une mariée n'était pas autorisée à parler. Elle ne doit rien montrer de son caractère le jour de la célébration.

Les enfants arrivèrent et l'admirèrent. Lorsqu'on soulevait son voile, son visage immobile apparaissait sous un chatoiement de bijoux et de sois. Dans la maison, tout le monde pépiait et se répondait à la fois. Des fumets de ragoûts et de viandes rôtis montaient de rez-de-chaussée. Oh ! Toute cette viande !

Tante Hasna avait l'œil à tout, elle donnait des ordres aux cuisinières, souhaitait la bienvenue aux femmes qui entraient. Une flamme l'habitait qui semblait effacer les contours de son corps encombrant. Omar se sentit agrippé. Tante Hasna lui souffla au visage :

- Va t'asseoir à côté de ta mère... Va avant qu'il ne reste plus rien à manger !

Prestement le garçon se faufila entre les invitées agglutinées autour des meïdas

- Tiens, mange, dit Aïni.

Elle brisa son morceau de pain, lui en fourra un bout dans les mains, puis le considéra les sourcils froncés. Le garçon avança la main vers le plat, y trempa son pain. Après un instant, il s'arrêta la gorge contractée, ne pouvant plus manger. Aïni mangeait aussi comme si elle agissait par devoir. Aouicha et mériem mâchaient chaque bouchée avec soin extrême.

- Tu n'as plus faim ? Demanda Aïni à son fils.

Une femme à la noble figure intervint :

- Mais cet enfant n'a rien mangé !

- Mais oui, ma sœur, lui répondit Aïni. Puis à Omar :

- Va jouer mon petit, dit-elle d'une voix douce et autoritaire à la fois.

L'enfant contempla le pain abandonné sur la meïda et il s'éloigna. La sensation qu'il éprouva avec une netteté insupportable était celle d'un étonnement douloureux. Cela bouleversait come une brûlure. En lui montait une interrogation : « pourquoi me prive-t-on de pain ? »

Maintenant les femmes formaient un rond qui s'étendit sur toute la cour. Des chanteuses élevèrent la voix l'une après l'autre.

Zohra ! Lève-toi. Par Dieu, tu vas danser ! Tu montreras à toutes ces femmes.



D'autres femmes joignirent leurs prières et enfin la danseuse accepta de se lever. Les yeux baissés, le menton boudeur, elle s'avança vers le centre de la cour. Elle leva ses bras, tendit des deux mains un mouchoir de sois vert, un sourire erra sur ses lèvres. La jeune fille entreprit un insensible glissement sur les pieds tandis que ses bras se balançaient.

Omar ne pensait à rien, ne se rappelait plus son état de bête affamée. Occupé par cette vision, il oubliait tous les plats, il ne pensait plus à sa douleur, qui était devenue lointaine.

Somme toute, il était heureux lui aussi. Il se sentait vaguement fier de quelque chose. Vivre ne signifie pas seulement manger, et le bonheur de vivre, pas seulement le bonheur de manger.

Adapté de **Mohammed Dib**, *Au café*, éd. Sindbad.

**Collection de cartes postales anciennes.**

## Texte 2

### *Bitna*

*Bitna*, notre demeure, notre famille, était un mot plein d'enchantement et de parfum pour mes sœurs et moi, mais un mot qui n'allait que dans la bouche de ma mère. Car *Bitna* ne pouvait susciter en nous qu'une seule image, qu'une seule réalité merveilleuse : la maison de l'oncle Mahfoud et de la tante Hadda, la maison où notre mère avait vu le jour, tout au fond de la vallée de craie et de cailloux, entre la falaise du Djurf et l'oued Sidi Ali. Quand ma mère nous disait que, dans tant de jours, elle irait voir *Bitna*, nous nous précipitions tous autour d'elle et la supplions avec des larmes dans la voix et sur les joues de nous y emmener avec elle. Que de fois n'ai-je pas fugué de la maison paternelle pour la rejoindre chez l'oncle !

Du village au douar où était *Bitna*, le chemin n'arrêtait pas de descendre. Les pentes abruptes se succédaient. Nous atteignons la berge de l'oued, et là, ma tante et ma cousine qui nous avaient vus approcher, sortaient du feuillage des jardins et venaient à notre rencontre.

En même temps que la nuit s'épaississait sur le douar, les visages des hommes s'estompaient peu à peu, absorbés par la pénombre jusqu'à ne plus être qu'un timbre de voix, un éternuement, une toux. Les turbans paraissaient suspendus dans l'air ; de loin, on les aurait pris pour des colombes perchées sur une haie engloutir par la nuit.

A l'intérieur des maisons, les femmes marquaient de l'humeur. Elles s'impatientaient : le couscous était prêt depuis longtemps et l'homme ne rentrait pas. De temps en temps, une petite ombre s'approchait de la *djemaâ* et hélait son *dadda*.

*Dadda* ! Si tu tardes encore, ma mère dit que tu n'auras rien à manger. Et elle dit que c'est bien fait pour toi. Mais le *dadda*, quand la faim ne le tenaillait pas, ne montrait point de hâte à rentrer chez lui. Il parlait, il écoutait, il prenait son temps pour fumer une ou deux cigarettes, il allait faire un tour du côté de la rivière pour se dégourdir les jambes.

Les nuits d'été, dans la maison de mon oncle, étaient magiques. Dès que la cousine ramassait le large plat de bois et les cuillères du dîner, mon oncle, bien repu et remis de la fatigue de la journée, nous réunissait autour de lui, mes cousins, mes sœurs et moi, et commençait à nous raconter l'un de ces merveilleux contes que mêmes des personnes adultes, comme ma mère et ma tante, écoutaient avec passion.

Je ne sais pas par quelles voies mystérieuses ces contes étaient parvenus à mon oncle ; personne d'autre que lui ne les connaissait. Je ne les ai jamais entendus que de sa bouche. Ces contes me ravissaient, et c'était beaucoup pour les entendre que jamais me rendre dans la maison de l'oncle Mahfoud et de la tante Hadda.

Dès que mon oncle disait : « Il était une fois dans un pays lointain », mon esprit rompait ses attaches avec le monde du présent et allait vagabonder au gré des paroles du conteur.

Le verbe du conteur, l'oncle Mahfoud, chantait loin, très loin à travers des dunes de sable, des mers sans fin, des forêts immenses, sur des cimes vertigineuses, au plus profond du cœur de la terre, dans des citadelles redoutables gardées par des ogres, dans des jardins somptueux habités par des fées sublimes et dans des palais fastueux de sultan.

Les héros étaient de jeunes hommes toujours pleins de charme, de galanterie et de bravoure. Ils ne couraient jamais l'aventure pour l'aventure, pour le plaisir, mais toujours poussés par un besoin, astreints par une nécessité.

Celui-ci tentait parce que son père, non satisfait de sa conduite, l'avait renvoyé de la demeure familiale. Celui-là allait, en connaissance de cause, au-devant des périls pour prouver sa valeur, son courage à ceux qui se moquaient de lui. Cet autre encore, jaloué à cause de son ingéniosité et de sa vaillance, avait sa route jalonnée de dangers plus terribles les uns que les autres.

J'épousais pleinement la cause de ces héros. Je savais à l'avance, qu'étant les plus forts, ils finiraient par franchir tous les obstacles, terrasser tous leurs adversaires, je retenais mon souffle à chaque nouveau péril qu'ils rencontraient. J'attendais avec anxiété que le petit prince dit « moitié d'homme » revînt sain et sauf du jardin extraordinaire gardé par l'ogre, où il s'était furtivement introduit pour déborder quelques pommes *ennifouh* (parfumées), possédant la vertu de rendre la vie aux mourants. J'appréhendais le moment où le prince Ahmed, abandonné en une terre inhospitalière, allait devoir affronter le monstre aux sept têtes qui assoiffait toute une cité en interdisant aux habitants les abords de la source.

Mon oncle, adossé au mur près de l'âtre, n'interrompait son récit que pour inhaler une pincée de tabac et éternuer.

A la fin du conte, libéré de nos émotions, nous courions vers la natte commune des enfants, étendue dans l'autre pièce, en menant grand tapage. Chacun d'entre nous enviait une place et avait des préférences de voisinage qu'il tenait à faire valoir. Nous couchions tête-bêche, car la natte était petite, et il y avait toujours deux ou trois enfants du douar qui venaient se joindre à notre compagnie, attirés par les contes de l'oncle Mahfoud. Nous nous allongions sur le dos ou nous nous recroquevillions en chien de fusil, les genoux volontairement enfoncés dans les reins du voisin s'il était indésirable.

Notre agitation ne durait que le temps de nous familiariser avec notre place. Le calme annonciateur de sommeil réinvestissait très vite nos corps et nos esprits. Mais, avant de clore nos paupières, de plus en plus lourdes, nous échangeions quelques devinettes, de ces devinettes qui nous venaient du fond des âges, transmises de génération en génération. Ceux qui ne trouvaient pas la réponse devaient consentir à prendre en imagination un fardeau, s'ils désiraient satisfaire leur curiosité. La liste des charges à porter allait du coffre de la tante Hadda à la masse de la montagne.

Le sommeil nous engourdissait la langue et la pensée. La nuit vivait et frémissait de ses seuls bruits coutumiers : petite course d'une souris le long de la charpente, coups de sabots des vaches dans la cour, sérénade des grillons dans les jardins et, du côté de l'oued, jappement d'un chacal qui ameutait les chiens du douar. A notre réveil, le matin était là lumineux, odorant. C'était un ravissement.

Adapté de **Rabah Belamri**, *Le soleil sous le Tamis*, éd. Publisud.

### Texte 3

#### Au village

Au café maure, le café ne giclait pas d'un robinet miraculeux. Il n'était pas produit en quantité industrielle. Au contraire, chaque tasse faisait l'objet d'une préparation soignée, selon le tempérament du client et son goût du jour. Le café était préparé dans de petites cafetières sans couvercle et à longue queue. Leur capacité correspondait exactement au volume des tasses en usage dans ce genre d'établissement. Posées à même la braise, elles ronronnaient comme des chatons heureux. Les gestes du *kahouadj* étaient mesurés et caressants. Il penchait la tête pour humer l'arôme, opérait des changements de cafetières pour des raisons de lui seul connues, avançait ou reculait une braise sur son tisonnier en forme de pinces, Les tasses attendaient sur un plateau de cuivre. Le café mijotait une éternité sur le feu et même quand il était servi, il devait encore patienter avant d'être dégusté. Quand on se rend au café maure, on a tout son temps.

Presque tous les cafés avaient leur écrivain public attiré, installé sur le trottoir avec ses lunettes, un encrier, un porte-plume et un rectangle de carton qui servait de sous-main. Par mauvais temps, il restait à l'intérieur, à l'écart, dans un coin. Ce personnage, d'une utilité publique indéniable, assurait au café une clientèle forte et régulière, particulièrement nombreuse le jour du marché.

Toute personne venant solliciter les services de l'écrivain devenait automatiquement cliente de l'établissement et même doublement. C'est la moindre des politesses que d'offrir une consommation à celui qui se donne du mal et s'use la vue à traduire en langage clair vos pensées et vos sentiments, à faire entendre votre voix bredouillante auprès de la sourde et invisible administration. Cette courtoisie était de bon aloi car, le plus souvent, l'écrivain public laissait sa rémunération à l'appréciation de sa clientèle.

Le plus en vue des écrivains publics était si Douadi.

Moi, je fais de mon mieux, mais c'est Dieu qui dispose, disait-il à ses clients d'une voix humble.

Mon père, qui le chargeait de la rédaction de ses demandes administratives, disait que la plume de si *Douadi* baignait dans la baraka. Je passais de longues minutes à le regarder travailler. Le béret sur la tête, les épaules tombantes, il couchait sur le papier, quadrillé les propos et les pensées de ses clients, à l'encre bleue. Les lettres étaient tracées avec la patience d'un artiste graveur. Leur queue était panachée, leur ventre replet. Les accents étaient posés avec un rien de fantaisie. Il faisait de fréquentes retouches aux lettres jugées imparfaites et, à la fin, comme l'écriture était légèrement penchée, la page évoquait la verse des blés sous la caresse de la brise.

Si *Douadi* n'écrivait pas tout ce que son client lui dictait. Entre les phrases, il levait sa grosse plume sergent major, pareille à un petit bec bleuté, et réfléchissait un peu. Son cerveau travaillait à dégager l'essentiel dans les paroles qu'on lui disait d'écrire. En homme positif, si *Douadi* privilégiait la concision, garante de l'efficacité.

Certaines personnes, en revanches, demeuraient étrangement muettes devant si *Douadi*, qui devait alors leur arracher les mots un à un.

Alors, il faut que je lui dise que vous êtes, tous, en bonne santé. Et quoi encore ? Il faut aussi lui dire de vous envoyer un peu d'argent, peut-être ? L'Aïd approche : il faut songer à acheter des habits aux enfants ; n'est-ce-pas ? Et que veux-tu encore que je lui dise ? Peut-être vous envoyez sa photo puisqu'il n'est pas rentré depuis longtemps ?

Pour la formule de politesse finale, si *Douadi* ne demandait jamais l'avis de son client. Elle venait instinctivement sur le papier, et même moi, lorsque, par la suite, j'appris à écrire des lettres, je l'utilisais machinalement : « toute la famille, grands et petits, chacun par son nom, t'envoie le plus grand bonjour, ainsi qu'à celui qui te lit cette missive. R.U. (Réponse Urgente).

Cette formule, consacrée par l'usage, figurait sur la quasi-totalité des lettres, comme la fameuse formule d'introduction, elle aussi, immuable :

« Je t'écris ces quelques lignes pour te faire savoir de mes nouvelles, qui sont en très bonne santé. J'espère que tu en es de même. »

Au café de *Fikran*, on trouvait également un barbier-coiffeur installé dans un coin avec une chaise bancale et une petite table sur laquelle trônaient deux ou trois tondeuses, deux ou trois rasoirs à manche long, autant de blaireaux, un morceau de savon, une pierre d'alun, une courroie de cuir à aiguïser et adossée au mur, la moitié d'une glace. C'était l'oncle *Baouz* chez qui je préférais aller me faire couper les cheveux. Car, contrairement à ses confrères, il ne rudoyait pas les gamins agités. Pour les distraire, il leur racontait les histoires de Tarzan, inspirées d'une vieille affiche de cinéma collée au-dessus du miroir, qui représentait un énorme lion courroucé : « Le mangeur d'hommes ».

Quand je trouvé un client déjà installé sur la chaise, je prenais place sur le banc du café et attendais mon tour, ravi de pouvoir écouter l'oncle Baouz et suivre son travail. Avant le premier coup de rasoir, il murmurait toujours un *bismi'llah* salulaire ... Il blaguait sans discontinuer et, à la fin, quand son client était bien nettoyé, il se tournait vers le cafetier et demandait :

- *Fikran*, est-ce que le cousin à l'air d'une gazelle des sables, oui ou non ?

- Juste, très juste, répondait le cafetier sans détacher les yeux de ses cafetières. On dirait l'astre nocturne. Mais, corne-lui un peu les moustaches comme tu sais le faire et il sera aussi majestueux que le tigre. Maintenant, c'est à moi de lui mitonner un café intic (antique)

Adapté de **Rabah Belamri**, *Le soleil sous le Tamis*, éd. Publisud.

L'analyse :

En vue de rechercher les traces manifestes de la culture locale, un tableau vous est tracé, afin de montrer les différents éléments culturels qui se manifestent à travers les trois (03) textes objet de notre étude à savoir (*Un beau mariage, Bitna, Au village*)

	Lieu	Personnages	Comportements Culturels/religieux	Types de plats	Vocabulaires
Texte (1) Un beau mariage	La maison de la voisine	Aïni, Aouicha, Omar, Meriem, Tante Hasna	- Célébration d'un mariage (les noces) -La mariée n'est pas autorisée ni à parler, ni à monter de son caractère le jour de la célébration. -Son visage entièrement caché par un voile brodé d'or, les enfants l'entourent. -Les femmes formaient un rond qui s'étendit sur toute la cour, des chanteuses élevèrent la voix l'une après l'autre. -La danse particulière de la jeune fille qui comble l'espace vide du rond.	Ragoûts, viandes rôties	Bouh, Ma (ma mère)...
Texte (2) Bitna	Village (douar)	L'oncle Mahfoud, la tante Hadda	-Le repas est présenté sur un large plat de bois, déposé sur la meïda. -Le rituel de raconter les contes la nuit, où l'oncle Mahfoud, adossé près de l'âtre.	Couscous	Dadda (le père), djemaâ (le groupe), ennifouh (parfumées), l'oued, djurf, Bitna...
Texte (3) Au village	Au village Café Fikran	L'écrivain public, si douadi Le barbier Coiffeur, oncle Baouz	-L'Aïd (religieux). -Bismi'llah avant de commencer son travail. -L'achat de nouveaux habits pour l'Aïd. -L'ustensile, où, on prépare le (petites cafetières sans couvercle et à longue queue. -La présence d'un écrivain public et d'un coiffeur dans un café.	Préparation du café à la traditionnelle	Kahouadji, baraka, éventail en doum, café intic (antique), l'Aïd...

Commentaire :

Le décor est planté dans le pays de l'élève, notre Algérie. Les textes font allusion au caractère éthique et culturel de l'enseignement algérien « compatibilité et intelligibilité avec la culture des élèves » : cette dimension se trouve ainsi inscrite officiellement dans l'évaluation des matériaux scolaires. Mais il faut remarquer simultanément, la notion de culture algérienne est instituée partie prenante de l'évaluation de la qualité du manuel.

Les trois textes s'inscrivent dans la tradition locale, en les lisant, d'emblée vous constatez la valorisation de la culture et de l'identité algériennes qui se manifestent à travers les lieux, noms des personnages, comportements culturels et religieux, types de plats... etc. La trace de la femme est pertinente, elle est décrite avec ses habits particuliers dont les couleurs frôlent l'ivresse. Dans un souci de valorisation, le manuel pointe les réalisations/représentations qui symbolisent fréquemment notre propre culture.

Ces procédés qui ont pour conséquence l'absence de références explicites à la culture étrangère, contribuent simultanément à sa dévalorisation implicite : la langue étrangère apparaît comme une coque vide que le contenu culturel local peut investir sans préjudice. En effet ; on peut donc formuler la règle descriptive suivante : là où la valorisation de la culture maternelle est au service des intérêts identitaires nationaux, la description du manuel de langue dépend davantage du système de valeurs du pays où il est diffusé que de celui du pays dont il témoigne.

### **3-1-3 La description de la culture enseignée universalise les valeurs de la culture locale<sup>71</sup>**

Alors que potentiellement toute description d'une culture étrangère ouvre sur d'autres systèmes de valeurs, d'autres manières de penser la relation au corps, à la mort, au passé, à la famille, etc., les écarts entre la culture étrangère et la culture locale sont gommés pour que la description scolaire de la culture étrangère entre en conformité avec les valeurs locales. Cette description confronte indirectement les

---

<sup>71</sup>Geneviève ZARATE, Représentations de l'étranger et didactique des langues, collection CREDIF dirigée par Françoise LAPEYRE, Paris, p.16.



positions de la culture locale dont les références apparaîtront ainsi universelles. *C'est ainsi, par exemple, qu'on pourra exclure la viande de porc de l'étal du boucher étranger pour un matériel destiné à être diffusé dans un pays où la religion musulmane est religion d'état, ou que l'on pourra y coiffer systématiquement toutes les occidentales d'un chapeau.* La culture étrangère apparaît avec un certain nombre d'attributs culturels sans que la qualité descriptive y gagne pour autant : la cohérence des systèmes de valeurs de la culture étrangère est niée, celle de la culture nationale de l'élève est substituée. Les références à la culture étrangère ne sont plus qu'un trompe-l'œil, destiné à crédibiliser la description scolaire.

### **3-1-4 Valorisation de la culture étrangère et identité nationale**

Quels sont les contextes où la culture étrangère bénéficie des effets de la valorisation ?

<sup>72</sup>La description scolaire absorbe un espace plus ouvert que celui des frontières nationales, trop étroites pour justifier d'un impact culturel international. Si les arguments d'une politique colonisatrice sont maintenant tabous pour justifier une solidarité d'intérêts, c'est davantage sur la base d'un fonds linguistique commun se construit la description scolaire. La notion de francophonie, stratégiquement importante dans la diffusion du Français Langue Etrangère, substitue des références à un patrimoine linguistique commun, là où autrefois les références à une communauté nationale avaient cours mais entretient le flou sur une définition précise des appartenances nationales, quand elle est utilisée au bénéfice des intérêts français.

De ces procédés, on retiendra que la description valorisante de la culture étrangère peut également contribuer à la valorisation de la culture nationale. Un pays qui s'interroge sur les fondements de son identité nationale (par exemple, l'adjectif « national » est porteur d'une connotation négative dans le pays lui-même) peut trouver intérêt à valoriser une culture étrangère, en s'appuyant sur un passé directement ou indirectement commun aux deux pays.

---

<sup>72</sup>Geneviève ZARATE, Représentations de l'étranger et didactique des langues, collection CREDIF dirigée par Françoise LAPEYRE, Paris, p.20, 21.

*Oral en images / en questions*

*Oral en images / en questions*

## Commentaire

L'évocation de destination lointaine est souvent un procédé utilisé pour stimuler l'invitation au voyage, cette dernière, utilise abondamment les descriptions stéréotypées. Dans l'extrait ci-après « *Réseau International* », inscrit dans le cadre du projet 02, séquence 02 et inséré dans la rubrique « Oral en image et en questions », page 26, on recherche à la fois à retrouver la genèse des stéréotypes qui auront pu être recensés dans un diagnostic de représentations initiales.

Dans ce cas de figure, nous avons notre pays (l'Algérie) qui est implanté au centre de la carte, on dirait une tête d'une pieuvre avec ses antennes que sont les différentes destinations, on peut ainsi repérer des traits qui sont généralement attribués en Europe et en Afrique et dont la nature est chargée d'un exotisme sans références géographiques précises.

Il s'agit donc de lignes subtiles vers des monuments sublime et fameux, à savoir : la tour-Effel (Paris), les pyramides (le Caire), Big ben time (Londres), La grande mosquée (Istambul) et le fameux théâtre, un vestige Italien à Rome.

Les indices linguistiques et iconiques qui situent explicitement la description dans cette carte, invite les apprenants à visiter ces capitales et à découvrir les monuments qui lui sont propres, chacun de ces derniers renvoie à la culture propre des pays en question.

### *La lettre de voyage*

Pour rendre techniquement plausible la description du pays de l'élève dans un manuel de langue étrangère, la lettre de voyage constitue le procédé le plus fréquemment utilisé. Le touriste français, anglais ou allemand se rend en voyage dans le pays. Les lettres expédiées aux proches deviennent autant de documents écrits en français, anglais ou allemand et témoignent de l'intérêt du patrimoine local visité. Toujours touristique la description sera également toujours promotionnelle. En voici un exemple :

Abou Dhabi, le 29-10-2012

Chers parents

Une semaine passée dans l'émirat d'Abou Dhabi me donne envie de rester plus longtemps dans ce pays, La ville d'Abu Dhabi est couverte de plantations d'arbres. Les oasis d'Al Ain sont très belles. Partout où je passe j'ai l'impression que les Émiratis sont décidés à rendre le désert vert.

Avec un climat difficile, Ils ont réussi à faire des plantations partout ! Ils récoltent maintenant des fruits, des légumes, etc. C'est merveilleux ! Quelle réussite extraordinaire, mais quel travail ! Demain, je vais repartir vers les Émirats du nord et je commencerai par Doubaï.

L'oncle Ali nous a très bien reçus

Je vous embrasse

Lyes

## **Conclusion**

Après avoir analysé le manuel de français de la 3<sup>ème</sup> AM, objet de notre étude, on arrive à déduire le caractère pluriethnique et multiculturel de l'enseignement en Algérie, cette dimension se trouve ainsi inscrite officiellement dans l'évaluation des matériaux scolaires. Mais il faut aussi remarquer que simultanément, la notion de culture algérienne est instituée partie prenante de l'évaluation de la qualité du manuel en question, ainsi que les représentations culturelles de la langue cible sont qualifiées d'insuffisantes. Dans ce manuel, la dimension culturelle marque une faiblesse évidente ; du fait, que ce dernier contenait encore des éléments du système d'avant la transition (réforme).

Dans la mesure où une image, par exemple, n'est pas une représentation socioculturelle directe, mais une création à partir d'éléments culturels, vue les multiples connotations qu'elle tacite, elle nécessite une première intervention de la part de l'enseignant en tant qu'acteur social qui a ce pouvoir de rendre intelligibles les ruptures de sens. La tâche qui lui est attribuée, est le savoir de décrypter le travail de création qui a présidé à la fabrication de l'image.

Il est primordial qu'un enseignant de langue soit sensibilisé à ces différences pour ne pas donner à croire à ses étudiants qu'une image publicitaire, par exemple, pourrait leur livrer directement les codes et les références de la culture cible. Sa tâche devient de plus en plus pénible, le travail de l'enseignant dans la médiation interculturelle est aussi de pointer les stéréotypes élaborés pour la culture de l'autre et de révéler les préjugés émanant de la culture de soi, de sa propre culture. Par-là, l'apprentissage de savoirs culturels peut s'enrichir et la relativisation des évidences culturelles peut permettre l'accès à la compréhension de l'autre, de la culture de l'autre. Ce que l'on prend pour des évidences n'en sont donc pas ; ce sont des constructions culturelles relatives, et c'est à la charge de l'enseignant de montrer que l'explicite renvoie à des implicites différents selon les cultures, en nommant et expliquant les éléments du savoir. Ceci entraîne un travail sur la culture de l'apprenant et sur celle de la langue cible, l'individu, à savoir -l'enseignant et l'apprenant- sont au centre de ce phénomène dynamique complexe.

J'affirme que le manuel scolaire de français de la 3<sup>ème</sup> AM, prend en charge la compétence interculturelle, même si elle se manifeste rarement, et je tiens à préciser que le plus grand fardeau est mis sur le dos de l'enseignant, d'un côté, parce que ce dernier n'est pas toujours en mesure de décrypter les procédés ayant trait aux représentations culturelles de la langue cible, et d'un autre, à expliciter ces représentations jusqu'au point où l'apprenant soit :

- conscient de sa propre perspective culturelle et de la façon dont elle influe sur sa perception.
- capable de faire sortir les différences et connivences entre sa propre culture et la culture cible.
- capable de comprendre les différences constatées.
- Reconnaître l'importance de comprendre les manifestations de la culture cible en termes de son contexte.

Les enseignants semblent posséder les compétences requises pour faire fonction de médiateurs culturels ; toutefois, il faut remarquer que les compétences ne déclouent pas nécessairement sur une performance ou un comportement approprié en classe.

De prime abord, il que l'enseignant de langue étrangère développe une compétence interculturelle, étant donné que ce dernier est le médiateur culturel par excellence, c'est-à-dire une habilité à assurer une compréhension partagée par des personnes de contextes et d'identités culturels différents. Il doit être capable de mieux comprendre, expliquer, commenter, interpréter et négocier divers phénomènes de la culture cible. Pour être juste, il faut sans doute considérer que même un enseignant de langue étrangère adaptera probablement ses performances en fonction de la situation socio-économique ou sociopolitique générale de la région.

Dans notre pays, la plupart des enseignants n'ont visité aucun pays de la langue cible. Afin s'assurer une meilleure compétence de médiation culturelle, nous proposons que l'exposition directe des enseignants à la culture de la langue cible devrait faire partie de la formation professionnelles des enseignants. De ce fait, les enseignants doivent bénéficier des (stages/formations) à l'étranger afin qu'ils puissent s'appropriier la culture étrangère.

## Bibliographie

**ABDALLAH-PRETCEILLE Martine**, 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF, 126p. (Que sais-je ?).

**ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis**, 2001, *Education et communicationinterculturelle*, Paris : PUF, 192p. bibliogr., (L'Éducateur).

**Byram Michael, ZARATE Geneviève**, 1996, *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 66p. (Apprentissage des langues et citoyenneté européenne).

**Conseil de l'Europe/Strasbourg/France, Division des langues vivantes/Strasbourg, centre européen pour les langues vivantes (CELV)/Graz/Autriche**, 2001, *identité sociale et dimension européenne : La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, p198.

**Cf. Référentiel général des programmes**, 2004, *Programme de la 3<sup>ème</sup> AM*, Office national des publications scolaires, Algérie.

**DECARLO Maddalena**, 1998, *l'interculturel*, Paris : Clé internationale, 126p. (Didactique des langues étrangères).

**JEAN-PIERRE Robert**, 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, collection l'Essentiel français, Paris, Editions Ophrys.

**KELTOUM Djilali IEF, Mina WahibaTounsi**, 2007, *Manuel de français de la 3<sup>ème</sup> AM*, Office national des publications scolaires, Algérie.

**PIERRE Martinez**, 1998, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Col ; Que sais-je ?

**ROBERT Galisson**, 1980, *D'Hier à Aujourd'hui La didactique des langues étrangères*, Paris, 75013.

**ZARATE Geneviève CREDIF**, 1993, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, 128p., index, bibliogr., (Essais).

**ZARATE Geneviève** dir, 2001, *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Caen : Centre régional de documentation pédagogique de basse-normandie, 215p. (Documents, actes et rapports pour l'éducation).

**ZARATE Geneviève, Aline Gohard-Radenkovic, Denise LUssier, Hermine Penz**, 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Editions Conseil de l'Europe.