

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ AHMED DRAYA ADRAR**



Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et de la langue française

Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de doctorat

Option : Plurilinguisme, pluriculturalisme et didactique du FLE

Intitulée :

**Les compétences culturelles et interculturelles
en classe de FLE dans la région de Touat : des contraintes d'enseignement aux
difficultés d'apprentissage et alternatives possibles
Cas d'étude : les apprenants de 1ère année secondaire**

Présentée et soutenue publiquement par

Nouria GOUZI

Encadrée par

Dre. Yamina MAZAR

Les membres du jury :

15/11/2023

Président : Bachir BOUHANIA Professeur

Université Ahmed Draia- Adrar

Rapporteur : Yamina MAZAR MCA

Université Ahmed Draia- Adrar

Examineur: Sid Ahmed KHELLADI Professeur

Université Ahmed Draia –Adrar

Examineur : Leila REKRAK MCA

Université de Saida

Année universitaire : 2022/2023

Dédicaces

A *Dieu*, le tout miséricordieux qui m'a permis de vivre ce moment.

A *Maman*, mon TOUT.

A **Mon mari, Karim**, pour tout son immense soutien.

A **Acynatte et Ishaq**, mes deux anges.

A toute ma famille et ma belle-famille.

Remerciements

Mes premières expressions de remerciement et de gratitude s'adressent au Bon Dieu tout Miséricordieux de m'avoir soutenue et accordée le courage, la patience et le long souffle pour arriver à ce stade et voir le fruit de plus de trois ans d'efforts fourni sans cesse, enfin se réaliser.

Je ne pourrai guère prétendre que ce travail de recherche pourrait voir le jour sans plusieurs orientations et conseils de la part de ma directrice de recherche Madame Mazar Yamina, qu'elle reçoive en ces modestes expressions toute mon affection et mon profond respect.

Mon encadrante, Madame Mazar Yamina, mérite d'être remerciée, pour son encadrement de ce travail depuis son état embryonnaire. J'avoue que son suivi a boosté le rythme de mon étude pour pouvoir le clôturer ce jour ci.

J'exprime toute ma reconnaissance à Mme. Taleb Amel, M. Khelladi Sid Ahmed, M. Kandsi Abdelli, Monsieur Bachir Bouhania, monsieur Rachid Mahieddine et M. Denis Legros pour le généreux soutien moral et l'encouragement qu'ils m'ont fourni à chaque rencontre. Je n'oublierai pas tout chacun qui, de près ou de loin, a participé à l'avancement de cette recherche, par le conseil ou le prêt d'un ou de plusieurs ouvrages.

Je remercie, également, tous les enseignants de FLE et les apprenants qui ont participé et fourni de leur temps et de leurs efforts pour accomplir l'expérimentation pédagogique.

Merci aux membres de jury pour l'honneur qu'ils me font en acceptant d'évaluer ce travail.

Merci à celles et ceux qui ont cru en moi pour réussir mon doctorat.

Résumé

A l'ère de la modernisation, les compétences culturelles et interculturelles interviennent pour réussir le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la communication interculturelle. Le répertoire consistant de représentations linguistiques et socioculturelles de la langue française et des cultures francophones dont est doté l'apprenant de 1^{er} .A.S. tronc commun lettres et philosophie scolarisé à Touat¹ constitue une contrainte parmi d'autres qui entrave le développement des compétences inter/ culturelles. L'objectif majeur assigné à cette recherche est de mettre en exergue le rôle prépondérant de ces compétences dans la communication avec autrui ainsi que dans l'assurance d'une communication interculturelle réussie et efficace en permettant à l'apprenant, futur citoyen, l'ouverture sur l'univers francophone dans le respect de l'altérité. La présente étude s'inscrit dans le domaine du plurilinguisme, le pluriculturalisme et la didactique du FLE. Elle s'appuie sur un corpus mixte dont les données sont analysées suivant une approche mixte dans le souci de plus de clarté et de précision.

Mots et expressions clés

Les compétences culturelles et interculturelles – Touat – représentations – interculturel – altérité – la formation à l'interculturel.

Abstract

In the era of modernization, cultural and intercultural skills are involved in the success of the process of teaching/learning French as a foreign language and intercultural communication. Being a necessity and not an expectation, these two skills play a key role in opening-up to other cultural universes by tolerating differences during the culturally heterogeneous encounters. However, these skills in the spheres of interculturality and diversity struggle to occur and they are marginalized especially in the geographically ,socially and culturally remote regions, remote from French –speaking world, such as the region of Touat in the city of Adrar 1250 kilometers away from the capital city of Algiers. The major objective assigned to this research is to highlight the preponderant role of cultural and intercultural skills in improving the teaching / learning of French as a foreign language; as well as in ensuring successful and effective intercultural communication by allowing the learner who is a future citizen, openness to the French-speaking world while respecting cultural diversity. By proposing the explicit integration of the French-speaking intercultural dimension and which promotes the teaching of French in its culture, as the first possible solution also by adopting the intercultural approach among others, we are trying to connect the French language.

Key words and expressions

Cultural and intercultural competences - Touat - representations - intercultural - alterity - intercultural training.

¹ Touat est une région saharienne qui s'étale de Tssabit jusqu'au Reggan passant par plusieurs communes et dairas.

الملخص:

تعتبر كل من الكفاءتين الثقافية والمتعددة الثقافات بصفتها العرضية والمشاركة ما بين العلوم على اختلافها أساسية بل إجبارية في التعلم وتعليم اللغة الفرنسية والتواصل ما بين الثقافات. تلعب ضرورة تلقي وتطوير هاتين الكفاءتين دورا كبيرا في الانفتاح على التنوع الثقافي العالمي في جو من التسامح والتقبل واحترام الاختلاف، ورغم ذلك نلاحظ غياب وتهميش هاتين الكفاءتين خصوصا في المناطق النائية جغرافيا واجتماعيا وثقافيا كمنطقة توات بأدرار في الجنوب الكبير التي تبعد حوالي: 1250 كلم على الجزائر العاصمة، وتلميذ هذه المنطقة يملك دليلا ثقافيا غزيرا من التصورات اللسانية والاجتماعية والثقافية حول اللغة الفرنسية والثقافات الفرنكوفونية مما يعرقل مسار تطويرهما. الهدف الأول المرجو من هذه الدراسة، هو توضيح الدور الهام الذي تلعبه هاتان الكفاءتان في تصور تعليمية وتعلم اللغة الفرنسية كما أنها تهدف لبناء أواصر التواصل الفعال لدى التلميذ وتهيبته ليصبح مواطنا منفتحاً في المستقبل على العالم الفرنكوفوني في ظل الاحترام المتبادل بين الثقافات. تنخرط الدراسة في مجال تعدد اللغات وتعدد الثقافات وتعليمية اللغة الفرنسية التي تدرس مدونة متنوعة المصادر، والناجمة عن استبيانيين وتداول وتجربة بيداغوجية ميدانية مرفقة بتحليل كمي، ونوعي، وخطابي لضمان الدقة والوضوح.

الكلمات المفتاحية

الكفاءتين الثقافية والمتعددة الثقافات – توات – التصورات - بين الثقافات – الآخر – تكوين الأساتذة في ما بين الثقافات

Liste des tableaux

Tableau 1: Récapitulatif de l'observation non participante. -----	83
<i>Tableau 2: Récapitulation descriptive du questionnaire des apprenants de 1 A.S</i> -----	85
Tableau 3 : La description de l'échantillon des apprenants enquêtés. -----	88
Tableau 4: Répartition de la population apprenante participante à l'expérimentation selon les tranches d'âge et le sexe. -----	89
Tableau 5: Origines des apprenantes et des apprenants de 1 A.S. Lettres et Philosophie (illustré par échelle de couleur et jeu d'icone) -----	92
Tableau 6: Récapitulation descriptive du questionnaire des enseignantes (ts) de FLE -----	99
Tableau 7: Descriptif de l'entretien et de son contexte. -----	102
Tableau 8:L'évaluation sommative : formes et objectifs -----	114
Tableau 9: Corpus du questionnaire pré expérimental. -----	123
Tableau 10: Corpus du questionnaire des enseignants enquêtés. -----	124
Tableau 11: Corpus des productions écrites des apprenants. -----	125
Tableau 12: La lecture analytique de l'objectif terminal de l'enseignement de FLE en 1A.S. -----	136
<i>Tableau 13: Synopsis du sommaire du programme officiel de la 1ère A.S. Lettres et Philosophie.</i> -----	138
Tableau 14: Deux échelles de mesure des compétences interculturelles. -----	182
Tableau 15: Présentation de la séance observée à Tsabbit. -----	189
Tableau 16: Présentation de la séance observée au lycée Hakoumi Laid -----	190
Tableau 17: Présentation de la séance observée au lycée de Reggane. -----	191
Tableau 18: Grille d'observation des enseignants de FLE -----	192
Tableau 19: Présentation des thèmes visés par le questionnaire des enseignants de FLE et leurs objectifs. -----	198
Tableau 20: La répartition des enseignants enquêtés selon l'âge et le sexe. -----	201
Tableau 21: Etablissements de formation initiale des enseignants enquêtés. -----	202
Tableau 22: Statut et ancienneté des enseignants enquêtés de FLE à Touat -----	204
Tableau 23: Distinction entre les notions de « culture » et « civilisation » -----	206
Tableau 24: Quelques exemples de définitions proposées par les enquêtés. -----	208
Tableau 25: L'évocation des aspects culturels francophones en classe.- Erreur ! Signet non défini.	
Tableau 26: Le français ancré dans les cultures francophones. ---- Erreur ! Signet non défini.	
Tableau 27: Percevoir le français comme la langue de la France coloniale. ---- Erreur ! Signet non défini.	
Tableau 28: Assurer le rôle du passeur culturel en classe de FLE à Touat. ---- Erreur ! Signet non défini.	
Tableau 29: Opter pour des supports à charge interculturelle francophone. -- Erreur ! Signet non défini.	
Tableau 30: Marques de transcription orthographique extraites des conventions Valibel 2004. -----	233
<i>Tableau 31: Les cinq critères d'appréciation de Louise Dabène (1997)</i> -----	272
<i>Tableau 32: Cinq modèles de la compétence de communication.</i> -----	285
Tableau 33: Les composantes de la compétence interculturelle -----	295
Tableau 34: Grille d'observation des apprenants en classe de 1 A.S. L. PH. -----	302

Tableau 35: Pourcentages des connaissances culturelles concernant le code vestimentaire local. -----	316
Tableau 36: Attribution des spécificités culinaires aux régions adéquates. -----	319
Tableau 37: Fonctions et origines des célébrités en pourcentage des B.R et des M.R. (B.R : Bonne réponse, M.B : Mauvaise réponse). -----	322
Tableau 38: Les chaînes les plus visionnées par les apprenants à domicile. -----	325
Tableau 39: Classement des chaînes télévisées selon la fréquence de répétition. ----	330
Tableau 40: Sources de difficultés en langue française chez les apprenants. -----	333
Tableau 41: Représentations de la langue française chez les apprenants de 1 A.S. -	336
Tableau 42: Pourquoi les apprenants n'aiment –ils pas le français ? -----	339
Tableau 43: La langue préférée chez les apprenants de 1 A.S. de Touat. -----	341
Tableau 44: Objectifs de l'apprentissage du français d'après les apprenants. -----	343
Tableau 45: Représentations positives et négatives du peuple français. -----	346
Tableau 46: Représentations positives et négatives de la France chez les apprenants -----	347
Tableau 47: Accepter ou refuser l'amitié d'un français ou d'une française. -----	351
Tableau 48: Attitudes des apprenants lors de la communication interculturelle. ---	353
Tableau 49: Exemples de thèmes proposés à l'étude lors de l'expérimentation. -----	367
Tableau 50: Les thématiques et les textes proposés dans le contenu interculturel francophone explicite. -----	368
Tableau 51: Les poèmes proposés dans le contenu interculturel francophone explicite. -----	369
Tableau 52: Termes et items récurrents dans les productions écrites. -----	378
Tableau 53: Analyse comparative des écarts entre les données du questionnaire pré et post expérimental. -----	386

Liste des figures

Figure 1 : Touat, Tidikelet et Gourara. Cartographie : T. Otmane et Fl. Troin.2018	69
Figure 2 : les éléments constituant de la grille de l'observation.....	81
Figure 3: les trois parties composantes du questionnaire des apprenants de 1 A.S....	85
Figure 4: La population apprenante participante à l'expérimentation pédagogique selon les tranches d'âge et le sexe.....	90
Figure 5: Appartenances culturelles des apprenants répartis selon les trois districts.	93
Figure 6: Origines des apprenantes et des apprenants de 1 A.S. au Lycée Hakoumi Laid situé au centre-ville d'Adrar.....	94
Figure 7: Origines des apprenantes et des apprenants de 1 A.S. au Lycée El Hakim Ibn Roched à Reggane.....	95
Figure 8: Origines des répondants de 1A.S. au Lycée Boualga Abdel Kader à Tssabit.	95
Figure 9: Histogramme des langues maternelles des répondants dans les trois districts de la recherche.	97
Figure 10: Schéma récapitulatif des éléments constitutifs du projet d'enseignement interculturel et ses partenaires conçu au faveur des apprenants de 1 A.S. à Touat.	106
Figure 11: Le modèle de l'Iceberg culturel de Hall 1976.....	42
Figure 12: Les deux étapes de l'assimilation.....	47
Figure 13: Les quatre étapes du choc culturel	59
Figure 14: Répartition des enseignants enquêtés selon l'âge et le sexe	202
Figure 15: Répartition des enseignants enquêtés selon l'âge et le sexe	203
Figure 16: Statut et ancienneté des enseignants enquêtés de FLE à Touat.....	205
Figure 17: Pourcentages relatifs à la distinction entre culture et civilisation	207
Figure 18: Les pratiques interculturelles en classe de FLE.....	210
Figure 19: Place de la compétence linguistique pour communiquer avec un étranger.	211
Figure 20: L'évocation des aspects culturels francophones en classe de FLE	212
Figure 21: L'enseignement de la langue française ancrée dans les cultures francophones.....	213
Figure 22: Perception de la langue française par les enseignants de FLE.....	214
Figure 23: Approches adoptées en classe de 1 A.S. à Touat.....	218
Figure 24:Assurez-vous le rôle du passeur culturel ?	221
Figure 25: Opter pour des supports à charge interculturelle francophone.	Erreur ! Signet non défini.
Figure 26: Orientations des inspecteurs de l'éducation vers l'interculturel.....	223
Figure 27: La nécessité de la formation des enseignants à l'interculturel.	225
Figure 28: Modèle de la compétence culturelle conçu par C. PUREN (2011) selon le CECRL.....	291
Figure 29: Fréquence de la pratique du français par les apprenants à Touat hors les établissements scolaires.....	308

Figure 30: Paysage linguistique à Touat inspirée de la répartition de K.T. Ibrahimi (2004).	308
Figure 31: Décryptage des composants du drapeau algérien.	314
Figure 32: Taux de connaissance des couleurs du drapeau français par les apprenants.	314
Figure 33:l'attribution des codes vestimentaires aux régions concernées.	317
Figure 34: Attribution des spécificités culinaires aux régions adéquates.	321
Figure 35: Fonctions et origines des célébrités.	323
Figure 36: Classement des chaînes télévisées selon la fréquence de répétition.	326
Figure 37:Niveau de difficulté de la langue française chez les apprenants de Touat.	331
Figure 38: Difficultés relatives à l'apprentissage de français selon les apprenants. .	333
Figure 39: la langue française vue par les apprenants de 1 A.S. à Touat.	336
Figure 40: Pourquoi les apprenants n'aiment-ils pas le français ?	340
Figure 41: La langue préférée chez les apprenants de 1 A.S. à Touat.	341
Figure 42: Objectifs des apprenants visés par l'apprentissage du français.	343
Figure 43: Représentations positives des français chez les apprenants de 1 A.S.	346
Figure 44: Représentations négatives des français chez les apprenants de 1 A.S.	347
Figure 45: Les représentations positives de la France.	348
Figure 46: Les représentations négatives de la France.	348
Figure 47:L'amitié avec des français vue par les apprenants de 1 A.S à Touat.	352
Figure 48: Attitudes des apprenants lors de la communication interculturelle.	354
Figure 49: Exemple n° 1.	374
Figure 50: Exemple n° 2.	374
Figure 51: Exemple n° 3 L2 de Tssabit.	376
Figure 52: Exemple n° 4 L3 de Reggane.	376
Figure 53: Exemple n° 5.	379
Figure 54: Exemple n°6.	380
Figure 55: Exemple n° 7.	380
Figure 56: Exemple n° 8.	381
Figure 57: Exemple n°9.	382
Figure 58: Exemple n°10.	382
Figure 59: Exemple n° 11.	383

Liste des annexes

Annexe n°1 : Fiche d'observation du cours observé à Tssabit.

Annexe n°2 : Le support pédagogique choisi dans le premier cours. Tssabit.

Annexe n°3 : Fiche d'observation du deuxième cours réalisé au lycée de centre –ville d'Adrar.

Annexe n°4 : Fiche d'observation des deux cours réalisés à Reggane.

Annexe n° 5 : Texte choisi pour l'évaluation certificative.

Annexe n°6 : Texte choisi pour l'évaluation diagnostique. Source : « L'Etranger » d'Albert Camus.

Annexe n° 7 : Questionnaire des apprenants de 1 A.S. Tronc commun lettres et philosophie « la présentation générale de l'apprenant »

Annexe n° 8 : Deuxième partie du questionnaire des apprenants Le profil interculturel d'entrée des apprenants. « Les connaissances inter/culturelles »

Annexe n° 9 : Troisième partie du questionnaire des apprenants. « Les compétences inter/culturelles ».

Annexe n° 10 : Questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire.

Annexe n° 11 : La transcription orthographique de l'entretien libre réalisé avec M. L'inspecteur de l'Education Nationale de FLE chargé de la circonscription d'Adrar.

Annexe n° 12 : Le projet interculturel explicite francophone proposé à l'étude «Objet de l'expérimentation pédagogique ».

Annexe n° 13 : Grille d'évaluation des compétences culturelles et interculturelles dans les productions écrites.

Annexe n°14 : Des exemples de productions écrites des apprenants réalisées à la fin de l'expérimentation pédagogique.

Liste des abréviations

1 ASTCLP : Première année secondaire tronc commun lettres et philosophie.

FLE. : Français langue étrangère.

PES. : Professeur d'enseignement secondaire.

CNP. : Commission nationale des programmes.

DESGT. : La direction de l'enseignement secondaire général et technologique.

CO. : Compréhension orale

CE. : Compréhension écrite

EO. : Expression orale

EE. : Expression écrite.

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues.

ENS : École normale supérieure.

CAPES : Certificat d'aptitude d'enseignement secondaire.

RS. : Représentation sociale

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'Algérie, de par son immensité géographique et sa diversité civilisationnelle et culturelle, héberge une panoplie de variétés dialectales et culturelles. C'est une source de richesse, de diversité mais aussi de conflits lorsque les différences linguistiques et culturelles s'affrontent.

Le premier incident inter/culturel, par lequel la chercheuse est passée, remonte aux premiers jours de sa vie conjugale. Quotidiennement et sans aucune introduction aux différences culturelles qui existent entre sa culture tlemecenienne et la culture kabyle des hauteurs de Tizi-Ouzou (celle du mari), elle baignait dans des conflits « plutôt de drôles anecdotes », des malentendus et des mécompréhensions. Loin de la langue qu'elle ignorait complètement, ses premiers jours chez ses beaux-parents lui étaient une véritable aventure pleine d'anecdotes interculturelles.

Nécessaires dans tout type de rapport sociétal entre individu ou groupe d'individu, les connaissances et les compétences inter /culturelles interviennent pour réussir la communication verbale ou/et non verbale lors des rencontres entre des cultures distinctes.

Actuellement, l'humanité vit une panoplie et une pluralité de conditions politiques, sociales, économiques, géographiques, humanitaires, etc., qui font que les rapports entre les sociétés, les cultures et les individus sont devenus de plus en plus compliqués et variés. De ce fait, le paysage linguistico culturel de la planète Terre est d'une diversité et transformation incessantes.

En effet, la technologie et la vie communautaire voire même les guerres et les conflits géopolitiques sont des facteurs phares dans la rencontre des cultures. L'hétérogénéité des cultures en contact impose à l'individu et aux sociétés le développement des pouvoirs de décodage, de décomposition et de reformulation afin d'atteindre un certain niveau de compréhension mutuelle dans une harmonie conviviale. Autrement dit, c'est la capacité de communiquer dans des situations culturellement hétérogènes sans donner lieu aux mésententes ou aux incompréhensions.

La clé ultime qui préserve encore la coexistence et la cohabitation d'un ensemble important de sociétés de toutes appartenances ethnoculturelles confondues est bien la communication interculturelle.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Il serait donc primordial de développer chez tous les individus y compris les apprenants « futur citoyen » des trois cycles scolaires non seulement une compétence linguistique qui consiste à maîtriser les règles du bon usage de la langue française mais aussi des compétences qui renforcent leurs habiletés à communiquer dans des situations culturellement hétérogènes en gérant, pacifiquement, la diversité culturelle sans pour autant donner naissance à un conflit quelconque.

Et partant, les compétences culturelles et interculturelles ne sont plus de l'ordre des accessoires mais une nécessité qui s'impose d'elle-même dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangère notamment le français. Cette langue étrangère porte en elle-même des cultures dites francophones qui se manifestent en classe de FLE à travers la langue et l'enseignant. Cela renforce la place incontestable que doit occuper la culture et l'interculturel dans le cursus scolaire d'un apprenant de langues étrangères.

Etant une nécessité et non pas une attente, les compétences inter/culturelles jouent un rôle primordial dans l'ouverture sur d'autres univers culturels en tolérant les différences lors des rencontres culturellement hétérogènes.

En effet, pour développer ces compétences (culturelles et interculturelles), la conscientisation de l'importance de la dimension culturelle /interculturelle de la langue française tant marginalisée et minimisée dans nos classes de FLE urge dans tous les domaines à citer, l'entrepreneuriat, la communication, la santé et surtout l'éducation.

Depuis les années 70, les didacticiens s'intéressent davantage à restaurer le caractère inséparable qui unit la langue à sa ou ses cultures. L'interculturel, la culture dans leurs différents domaines d'usage ont occupé beaucoup de chercheurs notamment ABDALLAH PRETCEILLE M. (1986, 1999, 2003), BYRAM (1992, 2002, 2003), KRAMSCH (1990, 1995), ZARATE G. (1986, 1993, 1998, 2003, 2008), WINDMULLER F. (2009), PORCHER (2004), DUMONT (2008) pour ne citer que ceux-là.

Ce domaine de recherche et d'étude a fait couler beaucoup d'encre dans de nombreux travaux académiques et des recherches scientifiques (des thèses de doctorat, des mémoires de magistère, des articles, des colloques, des formations,

INTRODUCTION GÉNÉRALE

etc.), en Algérie, ainsi que dans le monde arabe. Nous citons à titre d'exemple Khaoula TALEB IBRAHIMI, Mounir DAKHIA, Akila BOUGHAZI Allouan BOUDJADI en Algérie, Ahmed Moussa en Jordanie, et les travaux se succèdent au Maroc, en Tunisie, etc.

Ces recherches visaient la mise en exergue des notions clés qui encadrent cette dimension interculturelle à l'exemple de la communication, la culture et l'interculturel puis la discussion de leur place incontournable dans la didactique des langues étrangères en tant qu'un savoir, un savoir –faire, un savoir-être, un savoir agir, réagir et un savoir vivre ensemble à travers le processus d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères notamment le français.

En effet, c'est le prisme de la dimension linguistique au détriment de la marginalisation de la dimension culturelle /interculturelle largement constaté dans les différents contextes y compris le contexte scolaire qui a donné naissance à ces travaux dans la quête de mettre le point sur l'importance de leur complémentarité

Autrement dit, il ne s'agirait plus d'enseigner la langue française déracinée et décontextualisée des contextes socioculturels francophones mais plutôt enseigner à communiquer en langue française d'où l'urgence d'envisager la culture et l'aspect socioculturel de la production de cette langue dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE. Il importe à ce niveau de préciser ce que nous entendons par le concept de culture ?

L'UNESCO (2006) définit ce concept en tant que :

« la culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et émotionnels qui caractérisent une société ou un groupe social et [qu'elle] englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » (UNESCO, 2006)

Prise dans sa dimension matérielle et immatérielle, la culture, selon l'UNESCO, est une somme de pratiques communes, de croyances partagées entre les membres d'un même groupe qui fait qu'il s'identifie culturellement par rapport aux autres groupes. Elle englobe l'expression des émotions, la musique, la sculpture, la peinture, les arts en général, les modes de vie et les habitudes, les rituels des cérémonies, des funérailles, des croyances et des valeurs humanitaires.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Lier la langue à la culture fait que les apprenants sont appelés à développer des compétences transdisciplinaires qui leurs permettent de communiquer efficacement et pacifiquement surtout avec des francophones natifs ou non natifs. C'est pourquoi, nous mettons en exergue la problématique du développement des compétences culturelles et interculturelles en parallèle avec la compétence linguistique chez les lycéens de 1^{ère} année dans le contexte saharien spécifique de Touat.

A travers une description du profil interculturel d'entrée des apprenants de 1 A. S. Lettres et philosophie de Touat via une évaluation diagnostique sous forme de questionnaire, nous esquissons le répertoire des différentes représentations linguistiques et socioculturelles de la langue française pour vérifier s'il pourrait être à l'origine du rejet linguistico culturel de la langue française dans le milieu scolaire secondaire à Touat.

Il importe de souligner que ce répertoire culturel n'est pas, seulement, la conséquence des expériences singulières de l'apprenant mais résulte plutôt d'un croisement de facteurs ; médiatique, historique, familial, éducationnel, religieux, etc.

La formation à l'interculturel initiale qu'elle soit ou professionnelle des enseignants de FLE au cycle secondaire pourrait jouer un rôle prépondérant dans la concrétisation du culturel / interculturel en tant que notion, attitude, comportement, réaction, bref, en tant que compétence chez eux d'abord et par conséquent chez les apprenants de Touat. La défaillance de ce processus assuré par les établissements d'enseignement supérieur puis par les formateurs souvent des inspecteurs de l'éducation nationale pourrait être une cause parmi d'autres de la place minime attribuée à la culture dans les pratiques enseignantes.

Une révision des stratégies et des axes de la formation initiale dans les universités et les écoles normales supérieures conduirait au développement du statut de passeur culturel de l'enseignant en vue d'assurer la création des passerelles culturelles entre les cultures mères des apprenants et les cultures francophones véhiculées par la langue française dans les supports proposés. Un enseignant passeur culturel devrait se tâcher, selon ZAKHARTCHOUK (2005) à « transmettre une culture existante, mais sans cesser de l'interroger, sans cesser de

INTRODUCTION GÉNÉRALE

l'interpeller, sans cesser de trouver des moyens de la rendre accessible, humaine, partageable.» (ZAKHARTCHOUK, 2005: 24)

En effet, et selon la même chercheur, valoriser la médiation culturelle chez les enseignants contribuerait forger des habiles pédagogues et des ambassadeurs culturels qui veilleraient à motiver les apprenants en éveillant chez eux l'a curiosité et l'envie de découvrir autres horizons, autres mondes à explorer afin de développer leurs champs interculturels.

En définitive, enseigner une langue étrangère ancrée dans une culture autre que la sienne ne peut véhiculer l'image d'origine de cette langue ni du contexte réel de sa production c'est pourquoi la proposition d'un contenu interculturel francophone pour enseigner le français langue étrangère approprié aux régions éloignées des aspects de culturelles de la francophonie semblerait le plus adéquat. L'appropriation et la contextualisation des contenus proposés pourraient mener progressivement les apprenants de 1 A. S. Lettres et philosophie de Touat à modifier leurs représentations de tout type de la langue française, la France et son peuple en détruisant leurs stéréotypes et relativisant leurs visions du monde francophone.

Cette initiative pourrait réaliser l'enseignement/apprentissage de la langue française et des cultures francophones dans une harmonie et une complémentarité équitable qui vise principalement le développement des compétences linguistiques, culturelles et interculturelle à part égale.

Justification de choix

En tant qu'enseignante de FLE au cycle secondaire depuis plus de 16 ans, nous avons remarqué trois observations qui sont respectivement les suivantes :

De prime abord, les apprenants de 1 A.S. Lettres et philosophie à Touat ne portent pas un grand intérêt à l'apprentissage de la langue française dans ses deux formes et toutes ses dimensions. Dans une préférence claire et nette de l'anglais, les apprenants se justifient, d'après notre pré enquête, par la difficulté de la syntaxe, de l'orthographe et de la conjugaison en français et par de nombreuses représentations linguistiques et socioculturelles su lesquelles nous nous attarderons dans les chapitres à venir.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ensuite, les enseignants de FLE au cycle secondaire ne traitent que très rarement de l'aspect culturel francophone du français langue étrangère dans les supports pédagogiques présentés à l'étude en compréhension et production écrite ou orale en 1 A.S. tronc commun lettres et philosophie, le penchant est flagrant vers la dimension linguistique de la langue française au détriment de la dimension inter/ culturelle.

Puisque la langue est le véhicule expressif des cultures, il serait utile que ces dernières forment le soubassement de l'apprentissage linguistique. Le processus d'enseignement apprentissage des langues étrangères notamment le français suscite, non seulement d'enseigner la langue française dans sa dimension grammaticale, orthographique, phonétique, etc., mais aussi sensibiliser les apprenants à appréhender la (les) culture (s) francophones qu'elle peut véhiculer dans l'objectif de les familiariser à cette diversité culturelle et à la communication interculturelle.

Les pratiques pédagogiques adoptées par la quasi-totalité des enseignants de FLE à Touat, sont focalisées sur l'étude des types de discours à noter le texte explicatif, l'argumentatif, le démonstratif, le fait divers, le narratif, etc. La typologie textuelle considérée comme un axe important dans le programme de français de 1 A.S. Lettres et philosophie est bien soutenue par les directives de la commission nationale des programmes (dorénavant C.N.P.²) présentes dans le document d'accompagnement destiné aux professeurs d'enseignement secondaire de FLE.

Par ailleurs, les enseignants de FLE manifestent, également une réticence à intégrer l'aspect culturel francophone dans leurs cours. Aucune dimensions inter/culturelle francophone n'est évoquée en classe et cela revient à de multiples raisons que nous dévoilerons dans la deuxième partie. L'enseignement linguistique prime, et le souci premier de ces enseignants est de développer chez les apprenants une compétence de bon usage linguistique et une connaissance des différents types de textes.

Ce manque inter /culturel est amplement manifesté dans les productions orales et écrites des apprenants de première année secondaire toute filière

² Commission Nationale des Programmes en Algérie.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

confondue se résume dans l'absence des expressions de la tolérance, d'altérité, aucune curiosité à la découverte de l'autre ou à l'ouverture sur le monde francophone en particulier, contrairement au monde anglophone. Cela nous a mené à penser sur la place des compétences culturelles et interculturelles de ces apprenants qui seront orientés, par la suite, vers deux filières de spécialité attachées étroitement aux langues cultures étrangères qui sont respectivement : la 2A.S. langues étrangères où va s'ajouter l'allemand ou l'espagnol comme troisième langue étrangère ou la 2 A.S. Lettres et philosophie ou le français jouit d'une place importante dans le cursus scolaire et d'un coefficient élevé.

Dans les établissements scolaires et grâce à l'appropriation de la dimension culturelle de la langue étrangère apprise, l'apprenant serait dans la mesure de développer des habiletés de décodage des comportements, des gestes, des réactions, des performances d'interpréter le non verbal à la même mesure que le verbal de celui avec qui il communique. Autrement dit, il est, nécessairement appelé à développer des compétences culturelles et interculturelles pour réussir ses actes de communication

Réussir dans le monde socioprofessionnel exige la maîtrise des langues étrangères considérées d'ailleurs comme des atouts. Cependant, elles doivent assurer parallèlement, une connaissance de l'Autre, de ses valeurs, de ses normes, de ses croyances et modes de vie, en d'autres termes, de sa culture en permettant aux interlocuteurs de nouer et d'entretenir des rapports humains dans le respect et la compréhension mutuels.

A l'instar du monde entier représenté à l'heure actuelle comme un village planétaire, l'Algérie suit le rythme universel de la mondialisation et la modernité qui dessinent plus clairement la voie de l'ouverture sur l'Autre en tolérant les différences ethnoculturelles et en ouvrant le champ aux multiples mutations des perspectives et des horizons personnels et professionnel.

Certes, la société algérienne plurilingue et multiculturelle officieusement francophone, se veut interculturelle et épouse la logique de la primordialité d'enseigner et apprendre les langues étrangères considérées comme des catalyseurs de la vie partagée et le dépassement des frontières géopolitiques et socioculturelles.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

D'où la nécessité nodale, de favoriser un processus d'enseignement /apprentissage des langues étrangères ancrées dans leurs cultures d'origines afin d'assurer la formation, non seulement d'un apprenant plurilingue, mais d'un citoyen- acteur social- prêt à vivre pacifiquement, avec des membres d'appartenance socioculturelle différente dans un monde ouvert à l'hétérogénéité linguistique et culturelle.

C'est ainsi qu'on instaure la compréhension et le respect mutuels au sein de la société algérienne en prônant l'approche communicative parmi d'autres pour enseigner le français langue étrangère.

Cependant, l'immensité du territoire algérien dessine, autrement, la réalité de l'intégration de la dimension culturelle/interculturelle dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en vue de former le futur citoyen doté des compétences culturelles et interculturelles. La rupture avec la ou les cultures francophones en classe de FLE dans le contexte scolaire algérien remonte à plusieurs raisons, nous en citons à titre d'exemple, les représentations des enseignants et des apprenants algériens de la langue et de la culture françaises, l'Histoire commune franco-algérienne et l'image du joug étranger qui semble éternelle et transmissible entre les générations, etc.

C'est en raison de tous les manques et les carences pré cités que nous nous portons de l'intérêt au sujet des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants de 1 A.S. Lettres et philosophie à Touat. Inscrite dans le domaine du plurilinguisme, pluriculturalisme et didactique du français langue étrangère, notre recherche traite principalement des compétences culturelles et interculturelles en classe de FLE entre les contraintes d'enseignement et les difficultés d'apprentissage tout en proposant d'éventuels alternatives dans le contexte scolaire secondaire du Grand sud algérien notamment celui de Touat dans la wilaya d'Adrar.

A plus de 1250 kilomètres à vol d'oiseau de la capitale Alger, Touat était le -carrefour du « commerce caravanier transsaharien et le passage stratégique des caravanes venant du nord-africain allant vers le sud pour vendre ou échanger le sel, l'or, le cuivre, le tissu et les esclaves. » (B. BOUHANIA, 2021: 6).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Située au sud-ouest du Grand Erg Occidental, dans la wilaya d'Adrar, Touat est une région saharienne qui s'étale de Tssabit³ jusqu'au Reggane⁴ passant par plusieurs communes et dairas. Elle jouit d'une composition démographique et une organisation sociale stratifiées selon l'appartenance ethnoculturelle et les modes de vies de ses habitants originaires de Touat, de Gourara⁵ ou de Tidikelet⁶. On y retrouve aussi des Subsahariens, des berbères, des Harratines⁷ des arabes et autres races. Pour longtemps, Touat a vécu en rupture et éloignement géographique, social artistique, voire médiatique de tout aspect relatif à la francophonie contrairement aux autres villes du nord algérien.

Le découpage administratif de l'année 1975, a bouleversé la monotonie socioculturelle de la vie sociale d'Adrar et lui a réservé un développement urbain rapide au sein d'une immigration intense de la population algérienne qualifiée des autres villes du territoire de l'Algérie y installés pour occuper des postes et des emplois à des revenus financiers motivants. (S. M. TRACHE, 2010: 139-141)

La spécificité de la région d'Adrar en général et de Touat spécialement, réside dans ses traditions, ses valeurs, sa structure sociale, son attachement à la religion consolidé par les Zawias et les Mederssa ou les écoles coraniques omniprésentes. Cela témoignent que la langue française, partie prenante de l'héritage colonial, n'y est pas répandue de la même fréquence ni du même privilège en la comparant avec le nord ou elle s'est implantée dans le quotidien des algériens. (R. SEBAA, 2002).

Le paysage linguistico culturel de Touat entre les années 75 et 80 était caractérisé par l'omniprésence des langues et cultures locales pratiquées par les autochtones de Touat et les migrants du reste du territoire algérien y immigrés pour des raisons personnels ou professionnels à citer par exemple l'arabe Touati, l'arabe Gourari (il y existe des nuances), le mozabite, tamashek ou tahaggart,

³ Une Daira située à 67 kilomètres par route à l'ouest d'Adrar. Son climat est principalement chaud, aride et désertique.

⁴ Ce sont des oasis et des palmeraies du Sahara algérien sur la route du Niger. Elle fut le centre d'expérimentation nucléaire français (la première bombe atomique française y fut expérimentée le 13 février 1960).

⁵ Gourara est un nom Zénète, situé au nord de Touat, d'après B. BOUHANIA(2021), c'est un ensemble de « plateaux » ou « hamadas », son centre culturel est Timimoun.

⁶ Pour le même auteur, Tidikelt est une région vaste limitée par le Touat au nord, In Salah de l'est, l'Erg Chech de l'ouest et par le désert sans eau « Tenezrouft » et le Mali au sud. (B. BOUHANIA, 2019 : 10)

⁷ C'est le pluriel, de hartani de Har « حر » tani « ثاني », ce sont des esclaves nés libres, des hommes libres de second rang. (A. BATRAN, 1985) cité dans (B. BOUHANIA, 2019 : 30).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

taznatit qui englobe toutes les variétés du Zénète dans la région d'Adrar et ses alentours. (SEBAA, 2002.)

Nous utilisons ici le concept de langue pour décrire ces variétés d'expression en référence à l'UNESCO qui attribue cette notion même à des idiomes minorés pratiqués par cinq à dix personnes. (UNESCO, 2006).

Il est à noter que paysage linguistico culturel de Touat s'est amplement transformé en une mosaïque linguistique et culturelle où la présence du français est toujours modeste voire absente hors les établissements scolaires et ne figure que dans les pratiques courantes et quotidiennes de quelques familles migrantes kabyles, chaoui, arabe du nord ou autres.

De ce fait, l'apprenant de 1^{er} A.S. à Touat se retrouve dans un contexte multiculturel à citer arabe du nord, kabyle, chaoui, mozabite, targui, touati et gourari. En y juxtaposant la ou les cultures véhiculées par la langue française et anglaise, la classe devient une micro société interculturelle par excellence.

Dans le milieu scolaire secondaire du Grand Sud algérien, spécialement à Touat l'apprenant de 1^{er} A.S. lettres et philosophie, est pourvu d'un répertoire consistant de représentations linguistiques et socioculturelles de la langue française et des cultures francophones. Ce répertoire constitue une contrainte parmi d'autres qui entrave l'installation et le développement des compétences culturelles et interculturelles.

Assurément, cette défaillance perturbera l'acte de communication dans et hors les murs de l'école car il en résulte des mécompréhensions et des malentendus entre les apprenants de cultures distinctes qu'elles soient des variétés de la culture mère algérienne ou les cultures francophones véhiculées par la langue elle-même.

Certes, c'est à l'école et sous le suivi de l'enseignant, ambassadeur langagier et culturel que cet apprenant est censé développer un potentiel culturel important basé non seulement sur les connaissances culturelles mais aussi sur la prise de conscience personnelle et collective de la primordialité de la langue-culture dans l'ouverture sur l'universel. Cela s'avère opérable par l'intégration explicite de la dimension culturelle/ interculturelle dans nos programmes tout en

INTRODUCTION GÉNÉRALE

réfléchissant sur le placement de la pédagogie et l'éducation interculturelles dans notre système éducatif algérien.

L'explicitation de l'enseignement culturel ancré dans la langue et le développement des compétences culturelles et interculturelles font l'objet de fortes controverses, et font face à plusieurs contraintes. Cela nous a poussé à localiser notre étude dans l'optique de complémentarité linguistico-culturelle au sein de la classe de 1A.S., de l'ouverture sur le monde, à l'altérité, au dialogue tolérant et au « vivre ensemble ». Sur ce, nous inscrivons cette recherche loin du monolinguisme, mono culturalisme et la stéréotypie à travers un enseignement linguistique ancré dans la culture francophone en relation avec les cultures locales variétés de la culture algérienne mère.

Il serait force de souligner qu'entre la négligence voire l'exclusion du facteur culturel francophone dans les pratiques pédagogiques en classe de 1 A. S et les représentations des apprenants, les compétences culturelles et interculturelles peinent à être développer.

Pour mieux saisir l'essence de ces compétences, nous reprenons ce qu'ont dit BEACCO, BYRAM, CAVALLI, COSTE, CUENAT, GOUILLET et PANTHIER (2010) à leurs propos :

« [...] la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout individu, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langue étrangères vivantes ou classiques). La compétence interculturelle, elle, permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. » (J. C. BEACCO, 2010 : 6), citée dans (RAGOONADEN, 2011 : 88).

En d'autres termes, le processus enseignement/apprentissage ne peut se limiter à parfaire l'acquisition du système linguistique d'une langue donnée chez l'apprenant de 1 A.S. Lettres et philosophie de Touat mais doit au moins l'initier à la ou les cultures distinctes que peut véhiculer cette langue étrangère sans pour autant mettre en péril son identité culturelle.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Sur ce, les objectifs terminaux du processus d'enseigner et d'apprendre du français langue étrangère dépassent la production à l'oral et à l'écrit des types de discours tel qu'il est mentionné dans le programme de 1 A.S. Lettres et philosophie vers la formation de l'apprenant futur citoyen à profil interculturel, la promotion de la compréhension réciproque, le respect et la tolérance mutuels à travers la communication interculturelle entre les différentes cultures.

Dans ce sens, l'apprenant de 1 A. S. Lettres et philosophie à Touat prendra conscience de sa propre culture et de l'altérité ainsi que l'importance de la diversité culturelle en développant des attitudes de tolérance afin de semer en lui des habiletés de communication interculturelle. Cela lui permet de s'apprêter à la vie commune, dépasser les frontières géographiques, voyager, rencontrer des pairs venants de partout dans le monde pour des raisons personnelles et/ou professionnelles, devenir un citoyen responsable et engagé dans une société prête à la découverte et à l'ouverture sur l'universel, tel doit être la finalité de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans toutes les écoles de l'Algérie et du monde entier.

Objectifs de la recherche

Notre dessein, par le biais de la présente recherche est d'explicitier le rôle majeur des compétences culturelles et interculturelles dans l'efficacité de l'enseignement /apprentissage de FLE ainsi que dans l'assurance d'une communication interculturelle et tolérante qui permet l'ouverture sur l'universel dans le respect de l'altérité en proposant une démarche éclectique opérable dans les régions éloignées de la langue française et des aspects socioculturels francophones.

Nous quèterons de dévoiler et de comprendre le pourquoi et le comment du développement des compétences culturelles et interculturelles des apprenants de première année secondaire tronc commun lettres et philosophie (désormais 1A.S.) à Touat.

Pour ce faire, nous aborderons un ensemble de concepts et de théories des chercheurs précurseurs dans le domaine de la culture/interculturel en didactique du FLE à l'exemple de Abdallah PRETCEILLE, BEACCO, BYRAM, ZARATE, BLANCHET, CASTELLOTTI, F. WINDMÜLLER pour ne citer que ceux-là.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Parmi les concepts étudiés, nous dénombrons la compétence, la culture, l'interculturel les représentations, les stéréotypes, les préjugés tout en s'attardant sur la distinction et les nuances existantes entre eux.

De plus, nous tenterons de proposer d'éventuels alternatives et des solutions possibles pour surmonter les contraintes d'enseignement/apprentissage de FLE en matière de développement des compétences culturelles et interculturelles. Elucider le « comment » en vue de développer un ensemble de compétences : savoir- être, savoir- faire, savoir agir et réagir avec l'autre culturellement différent dans une atmosphère d'altérité et d'empathie est une partie intégrale de nos objectifs.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons projeté de :

- Décrire le portrait interculturel de l'apprenant puis dégager les difficultés et les obstacles qui ralentissent ou empêchent l'apprentissage interculturel francophone à Touat.
- Identifier l'état réel de la formation à l'interculturel des enseignants du FLE au cycle secondaire par les inspecteurs et par la suite esquisser les contraintes de l'enseignement de FLE à Touat.
- Proposer un projet d'enseignement de français langue culture ancré dans un contenu bâti essentiellement sur une approche comparative entre les cultures algériennes et les cultures francophones en vue de stimuler la construction de nouvelles attitudes de décentration et d'altérité entre les différents apprenants locuteurs en français.

Méthodologie de recherche

La démarche optée se repose sur les outils d'investigation suivants :

➤ **L'observation non participante**

Cet outil nous dressera une image plus claire et précise des périmètres, humains et géographique de l'étude. En effet, l'observation non participante nous permet de découvrir de prêt les trois contextes géographiques (Tssabit, Centre-ville d'Adrar et Reggane) de l'expérimentation et les acteurs qui y participent (enseignants et apprenants).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Autrement dit, l'observation garantie au chercheur d'embrasser un regard étendu et plus couvrant du terrain de recherche. (SAMLAK, 2020: 33).

- **Le premier questionnaire** sera soumis aux apprenants de 1 A.S. Lettres et philosophie au mois de Novembre puis au mois de Mai de l'année scolaire 2020/2021 pour devoir décrire le profil interculturel d'entrée en 1 A.S. puis de sortie après avoir achevé le contenu interculturel francophone proposé.
- **Le deuxième questionnaire** soumis aux enseignants du FLE tout statut confondu (titulaire, stagiaire et suppléant ou vacataire). Il comporte des parties qui identifient respectivement, le niveau des connaissances inter/culturelles des enseignants, leurs pratiques pédagogiques en relation avec l'interculturel et la place y octroyée, les contraintes qui entravent la mise en place de la dimension inter/culturelle en classe de 1 A.S et enfin on leur ouvre le champ à proposer des alternatives ou des solutions qui pourraient promouvoir le développement des compétences culturelles et interculturelles en FLE chez les apprenants de Touat.
- **L'entretien libre** réalisé avec l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription d'Adrar. A titre complémentaire, l'entretien intervient pour combler d'une manière minutieuse et guidée ce que nous pourrions rater pendant l'expérimentation empirique tout en essayant de comprendre entre les lignes de ses discours. Il nous permet, également, de se rapprocher du répondant pour puiser au plus profond de sa réflexion.

Notre recherche exige une expérimentation pédagogique qui consiste à mettre en œuvre un contenu d'enseignement /apprentissage inter/culturel francophone conçu par nous-même en concertation avec les enseignants chargés de sa réalisation dans les districts de Tssabit et de Reggane.

➤ **L'expérimentation pédagogique**

A travers un dialogue des cultures francophones, nous avons tenté via cette expérimentation de concrétiser la jonction entre l'aspect linguistique de la langue française proposé dans le manuel scolaire de la 1 A. S. et l'aspect culturel que nous avons conçu sous forme d'un projet d'enseignement/apprentissage inter/culturel francophone explicite.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Interdépendantes, la langue et la culture s'enseignent simultanément (BYRAM, 1992: 22) et ne peuvent être séparées dans l'objectif d'installer l'éducation interculturelle à l'altérité dans le contexte socioculturel spécifique de Touat et des développer chez les apprenants Touati des compétences culturelles et interculturelles en FLE. Ainsi ils seraient capables de communiquer dans des situations culturelles hétérogènes qui présentent des schèmes, des valeurs et des traditions distincts. L'évaluation sommative de cette expérimentation sera sous forme d'une production écrite que rédigera chacun des apprenants pour y vérifier le niveau de progression de ces connaissances et compétences inter/ culturelles.

Force est de souligner que les deux enseignants de FLE qui ont coopéré avec nous pour mettre en œuvre cette expérimentation étaient formés à l'interculturel en tant que notion, approche, et stratégies pédagogiques à réaliser en classe de FLE au même titre que nous à l'université Africaine Ahmed Draia à Adrar pendant le cursus de Master de la session 2017-2019.

Afin de mener à bon escient l'expérimentation pédagogique, les enseignants doivent épouser l'éclectisme jugé comme la stratégie la plus adéquate pour de maintes raisons y compris :

- La qualité et le type des contenus proposés (texte, image, vidéo, poème, etc.)
- Les besoins linguistico-culturels des apprenants de chaque classe échantillon de nombre de trois classes.
- Le degré de tolérance éprouvé par les apprenants face au contenu proposé.
- Les objectifs prédéterminés par les enseignants.

Vu les objectifs assignés à notre travail de recherche, les outils d'investigation sélectionnés et la qualité des données recueillies, nous étions dans l'impasse de solliciter trois approches.

D'abord, l'approche quantitative pour analyser les données d'ordre statistiques à l'exemple des cultures et des langues présentes à Touat via les questionnaires.

Puis, l'approche qualitative, utilisée pour trier et analyser les différentes représentations et stéréotypes dont sont dotés les apprenants de Touat. Enfin,

INTRODUCTION GÉNÉRALE

l'approche d'analyse des contenus et des thèmes pour décomposer et analyser les contenus de l'entretien et des productions écrites des apprenants.

La présente recherche s'articule en trois parties :

La première partie intitulée **cadrage méthodologique, conceptuel et emplacement des concepts clés en didactique des langues –cultures du FLE** se compose elle-même de deux chapitres intitulés respectivement **Cadrage conceptuel de la recherche et émergence de la didactique des langues – cultures** et **Cadrage méthodologique de la recherche et rappel des données de base**.

Le premier chapitre s'intéresse principalement aux trois concepts clés de la présente recherche : les compétences, la culture et l'interculturel et toutes les intersections de définitions qui peuvent en découler et théories qui s'en sont succédées historiquement.

Quant au deuxième chapitre, il est dédié au traçage de l'image géographique, plurilingue et multiculturelle de Touat, contexte de notre recherche. Aussi, il présente la genèse de ce travail, les objectifs, la problématique, les hypothèses émises, les outils d'investigations sollicités, le protocole de l'évaluation de l'expérimentation pédagogique ainsi qu'il dessine l'établissement final du corpus.

Avant de présenter la deuxième et la troisième partie, il convient de souligner qu'il s'agit bien d'un chevauchement entre le volet théorique et pratique de l'aspect ou le concept étudié.

La deuxième partie est intitulée **Culture et interculturel dans l'enseignement du FLE en Algérie : pratiques enseignantes et processus de formation**. Répartie en trois chapitres comme suit ;

Sous le titre de **La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et formation à l'interculturel**, le premier chapitre de cette deuxième partie porte sur la place des cultures francophones partie prenante de la langue française dans le système éducatif algérien en mettant le point sur la prise en charge de cette dimension dans le manuel scolaire de français de la 1 A.S..

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Aussi, il traite des **pratiques enseignantes et la formation à l'interculturel des enseignants du FLE au cycle secondaire**. Le deuxième chapitre porte sur le dépouillement et l'analyse des résultats obtenus du questionnaire des enseignants de FLE. Le troisième chapitre est consacré à l'analyse des contenus fournis par l'inspecteur de l'éducation nationale de français langue étrangère qui porte principalement sur la place de la culture/interculturel à l'école algérienne ainsi qu'à la formation continue à l'interculturel des enseignants en mode post recrutement.

En définitive, la troisième partie intitulée **Représentations et difficultés de développement des compétences culturelles et interculturelles chez les jeunes lycéens de Touat**. Elle se divise en trois chapitres. Le premier chapitre traite trois points primordiaux qui sont les différentes représentations des apprenants de FLE, II. Le développement des compétences culturelles et interculturelles des apprenants dans un milieu plurilingue et multiculturel et l'intégration explicite de la dimension interculturelle francophone en classe de 1 A.S.

Le deuxième chapitre intitulé **profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants de Touat : présentation et analyse des données de l'enquête**, il décrit les résultats des observations non participantes comme il présente et analyse les données recueillies de l'enquête menée auprès des apprenants de 1 A.S à travers les deux questionnaires pré et post expérimentation pédagogique.

Suivra enfin le dernier chapitre de ce travail qui est dédié à l'expérimentation pédagogique proprement dite. Sous le titre de **Expérimentation pédagogique : procédure, bilan et analyse des productions écrites**, ce chapitre présente le bilan d'une saison scolaire d'enseignement /apprentissage explicite de la dimension inter /culturelle francophone en classe de 1 A. S.

Ce bilan est fait suite à l'analyse comparative entre le profil interculturel d'entrée des apprenants en 1 A.S testé le mois novembre 2020 et le profil interculturel de sortie testé le mois de mai 2021 et appuyé par des productions

INTRODUCTION GÉNÉRALE

écrites soumises à une correction objective et une analyse des contenus à titre confirmatif.

Ce chapitre est achevé par la proposition d'éventuels alternatives qui peuvent remédier à la situation actuelle de la dimension inter/culturelle dans nos écoles à Touat en vue de développer des compétences culturelles et interculturelles chez les jeunes lycées de Touat.

La présente recherche sera clôturée par des conclusions générales qui discutent de prime abord, la fiabilité et la faisabilité de telle recherche dans le contexte secondaire du Grand Sud algérien. Puis, se prononcer sur la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses en répondant à nos questionnements en montrant les apports et les limites de notre étude. En définitive, nous présenterons quelques perspectives et approfondissements qui peuvent émaner de notre recherche afin de combler aux défaillances y détectées en ouvrant des champs de recherche et d'investigation dans le domaine du plurilinguisme, pluriculturalisme et didactique du FLE.

Partie n° 1

**Cadrage méthodologique, conceptuel et
emplacement en didactique des langues –cultures
(FLE)**

Partie n° 1 : Cadrage méthodologique, conceptuel et emplacement en didactique des langues –cultures (FLE)

Introduction

Cette première partie se compose de deux chapitres. Le premier chapitre se veut une présentation détaillée du cadrage méthodologique de la recherche dans lequel le contexte géographique et socioculturel serait minutieusement décrit. A savoir la genèse de ce travail, les objectifs, la problématique, les hypothèses, et les différents outils d'investigation sollicités pour bien mener nos enquêtes et les participants concernés par chaque outil.

Quant au deuxième chapitre, il passe en revue l'ensemble des concepts et des notions clés pour bien inscrire notre étude dans le domaine du plurilinguisme, pluriculturalisme et didactique du FLE à l'exemple de compétence, culture, interculturel ; etc. Nous présenterons un ensemble de définitions et d'intersections d'explications, et de réflexions antérieures qui forment le soubassement théorique de notre recherche.

Chapitre n°1

Cadrage conceptuel de la recherche

Introduction

Dans ce chapitre consacré au cadrage conceptuel de la recherche, nous défilons une batterie de concepts et de notions qui répondent aux besoins et aux objectifs auxquels veut toucher cette recherche. Nous traitons, dans une approche réflexive, l'ensemble des définitions et des intersections d'explications des théories en relation directe avec notre thème de recherche. Nous solliciterons les apports et les contributions des travaux des précurseurs et des auteurs prometteurs dans le domaine de la didactiques des langues étrangères notamment le français, la culture et l'interculturel.

1. La notion de compétence en didactique des langues : intersections de définitions de « compétence »

De par son caractère transdisciplinaire, la notion de compétence intervient dans plusieurs spécialités et couvre de nombreux domaines et secteurs c'est pourquoi l'on parle de compétence économique, artistique, sportive, professionnelle, communicative, etc. Dans notre cas, nous nous intéressons à la notion et à la place de la compétence dans le domaine de la didactique de langues étrangères, vu le débat qu'elle alimente en évoquant son évolution et les recherches qu'elle en fait, pour réformer le contexte scolaire et éducatif en général.

D'innombrables définitions sont attribuées au concept de la compétence, en 1955 Noam CHOMSKY, le pionnier du cognitivisme a employé ce concept pour la première fois pour désigner un système de règles et de connaissances intériorisées par un individu. (F. SALHI- BOUSLIMANI, 2011 : 63).

En parlant de connaissance, cette définition exclue l'aspect pragmatique de la compétence dans une nuance avec l'explication de HYMES qui met en valeur les énoncés et l'apport du contexte à ces énoncés autrement dit « la communication ».

La communication étant une mise en pratique d'un message ou d'un énoncé dans un contexte social précis et avec un locuteur déterminé nécessite une compétence dite « la compétence communicative » proposée par HYMES en 1984.

La notion de compétence engendre les mots : effort, capacité et donc, pratique et mise en œuvre. C'est pourquoi la vision chomskyenne a été raffinée par l'ajout d'une vision pragmatique et une mise en pratique dans un contexte donné.

La notion de compétence jouit d'une grande importance dans le domaine d'enseignement et d'apprentissage des langues, car il s'agit bel et bien de développer des habiletés et des capacités chez un apprenant de langue, autrement dit, il s'agit d'installer chez lui une compétence bien déterminée pour devenir capable de réaliser une tâche donnée ou résoudre un problème quelconque dans une situation d'apprentissage.

A travers le temps, la notion de compétence a évolué pour occuper dans le monde scolaire et éducatif une place incontournable. Elle est définie comme « un ensemble intégré et organisé de ressources d'une personne, des acquis, des savoirs, des savoirs faire, être. » (S. V. LINT, 2016, 30)⁸.

Il faut noter que pour se dire compétent, d'après LINT (2016), il ne suffit pas de posséder ces ressources et ces savoirs mais il faut plutôt bien les investir correctement, efficacement et à bon escient pour se qualifier ainsi.

Au Québec, le programme de l'école québécoise (2000) définit la compétence comme un savoir agir complexe qui résulte de l'investissement et de la mobilisation de l'ensemble de ses ressources d'une manière efficace et réussie. (Programme de l'École Québécoise, 2000, Québec.). Cette définition ne semble pas très divergente avec ce qu'avance le référentiel général des programmes en Algérie définit la compétence comme « *La capacité de mettre en œuvre un ensemble organisé de savoir, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources.* » (Référentiel général des programmes en Algérie, 2009), citée dans (S. V. LINT, 2016: 31)

La compétence, dans ce cas, peut-être la mise en situation d'action d'une connaissance déclarative ou procédurale, et partant, d'un savoir savant afin de résoudre un problème ou une situation nouvelle et surtout complexe.

⁸ <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques>

Or, il faut distinguer entre connaissance et compétence. En matière d'évaluation, la connaissance sert à faire surgir la compétence de l'apprenant.

L'introduction de la notion de « compétence » dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues spécifiquement et dans les autres disciplines, l'école ou les établissements scolaires se responsabilisent ainsi que les enseignants pour former des apprenants compétents.

L'acquisition d'une compétence ne se limite pas uniquement à récolter le maximum possible de connaissances de tout type confondu, l'apprenant en cours de développement d'une compétence est aussi en perpétuel acquisition d'aptitude, de capacité d'investissement et de mobilisation de ces compétences pour répondre à un besoin communicatif ou résoudre une situation problème.

Etant commune au domaine de l'éducation et du travail professionnel, chacun est censé mettre en action un certain nombre de savoirs, c'est cela que nous appelons généralement une compétence. Se doter des connaissances nécessaires et surtout être capable d'identifier : le quoi ?, le comment ?, le quand ? Et le pourquoi ? Pour réussir à dénouer un problème.

Une compétence, selon J. LEPLAT (1995), est incorporée et a un double caractère *opératoire* et *finalisé*. Il ajoute que toute compétence est *apprise*, personne ne naît compétent, on le devient par apprentissage et par une organisation et structuration individuelle personnelle ou collective donc sociale. (J. LEPLAT, 1995), citée dans (R. S. BOU FADEL, 2014 : 41).

Elle sert à réaliser une tâche allant d'une situation initiale vers une autre situation finale afin d'atteindre un but prédéterminé.

En effet, l'apprenant passe par différentes étapes d'apprentissage, d'échec ou de réussite qui lui permettent de forger ses compétences inobservables. Et ceci, à travers ses comportements, ses attitudes et les résultats de ses actions. Etant un objet complexe, Philippe PERRENOUD (1999), professeur à la faculté de la psychologie et des sciences de l'éducation, de Genève, présente la compétence comme :

«Une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser à bon

escent, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes». (Ph. PERRENOUD, 1999, [en ligne])⁹

Autrement dit, dans sa définition, Philippe Perrenoud qualifie la compétence comme une capacité à faire face à une situation complexe, c'est-à-dire mobiliser son savoir agir qui n'est ni enregistré ni programmé d'avance. L'acquisition de ces compétences passe par des étapes dans n'importe quel domaine, notamment celui de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Afin d'acquérir une compétence, l'apprenant est appelé, d'abord, à rehausser ses connaissances, car c'est la mise en œuvre de ces dernières qui développe chez lui un ensemble d'aptitude pour résoudre des situations problèmes, autrement dit ; des compétences.

Par ailleurs, l'opération d'acquisition et de développement des compétences en pédagogie, suit une progression logique. D'ailleurs, nous la remarquons dans les programmes disciplinaires conçus par des didacticiens spécialistes. Cette évolution et progression prennent en considération les capacités cognitives de l'apprenant et lui introduisent des stratégies qui l'assistent pendant son apprentissage.

Etant donné que la compétence est un objectif d'apprentissage, elle est parallèlement et sans doute un sujet d'évaluation. Tout dépend de l'intention évaluative de l'enseignant, il peut évaluer la présence de la compétence comme il peut évaluer sa mise en pratique adéquate, efficace et réussie. (Rapport de l'inspection générale, 2007).

Il s'agit donc, soit d'évaluer la simple remise en ordre, ou la restitution des connaissances, ou la mobilisation des compétences dans des situations inédites, afin de vérifier si cet apprenant pourrait faire appel aux ressources complexes dont il est dotées et en faire la sélection utile pour formuler sa réponse.

⁹ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html

2 Emergence de la didactique des langues-cultures et la notion de « Culture » : éclairer le concept polysémique

2.1 Définitions de « culture »

Le concept de la culture s'avère difficile à expliquer, à cerner ou à vulgariser dans un univers de mondialisation permanente, de rencontre réelle et virtuelle, de déplacement et de mobilité.

Vu son caractère historique, sociologique, psychologique, didactique, pédagogique, etc., un nombre important de chercheurs et de chercheuses, d'anthropologues, de linguistes, de psychologues, de sociologues, et bien d'autres en sciences humaines et sociales ont essayé de formuler des définitions exhaustives à cette notion en mettant en exergue son caractère collectif, transmissible et évolutif.

« Il n'y a dans la pratique aucune définition unique et universellement reconnue de ce qu'est la culture » ainsi BYRAM (1992) reconnaît la difficulté de formuler une définition exhaustive du concept « la culture » comme « une tâche ardue » (Ibid., 111) »

(J. P. FÉLICIANO, 2018 :46).

Il faut signaler qu'il ne peut y avoir un consensus à propos de la définition du concept de la culture et ce qui suit est une panoplie de définitions qui ont le plus marqué les domaines de la sociologie, l'anthropologie et la didactique des langues-cultures. En fait, la difficulté de définir et de cerner ce qu'est la culture, réside, selon J. P. FÉLICIANO (2018), dans sa simplicité en tant que « *phénomène global ou le système de signification à l'intérieur duquel les sous-systèmes que sont la structure sociale, la technologie, l'art et d'autres encore existent en interconnexion* ».

De par ses dimensions flexibles, son usage multiple et fréquent allant en tout azimut, le terme de « culture » semble regrouper une multitude de définitions relativement protéiformes. Provenant du latin « *cultura* », ce mot accepte une pluralité de sens, c'est pourquoi la réflexion et l'étude de ce concept doivent se tenir au pluriel.

En effet, en tant que notion, la culture couvre plusieurs aspects dans la vie humaine et sociale, à titre d'exemple ; la culture juvénile exprimée par des tendances culturelles variées (musicale (le Rap, la Pop, etc.), vestimentaire, culinaire, sportive, idéologique et bien d'autres.)

La polysémie du terme « culture » s'enregistre sous deux grandes sciences, à savoir : l'anthropologie et la sociologie. C'est à Tylor que l'on doit la définition anthropologique de la culture, explique G. ROCHER (1995), la citant dans son ouvrage *Histoire universelle de la culture de l'humanité* paru en 1871, il définit la culture comme suit :

« La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société». (TAYLOR, 1871), citée dans (G. ROCHER, 1995: 101).

A travers cette définition, Tylor décrit ce terme comme un ensemble observable de faits qui peut évoluer, volontairement dans le temps. Il oppose le mot « culture, ce qui est acquis » à celui de « nature, ce qui est inné », c'est ce qu'il a souligné d'ailleurs dans son ouvrage « la culture primitive » publié en 1873. Il faut noter que cette définition a été reprise maintes fois par des anthropologues anglais et américains, à noter : SUMNER, KELLER, MALINOWSKI, LOWIE, WISSLER, SAPIR, BOAS, etc.

Le caractère évolutif de la culture fait qu'elle est dynamique et méta morphologique sur l'axe de temps, cela explique son caractère social en perpétuel changement surtout lors des rencontres entre les divers univers culturels pour une raison professionnelle, éducative, artistique, sociale ou autre.

Beaucoup de didacticiens ont proposé des définitions au mot « culture » à l'exemple de Ph. BLANCHET (2004) qui considère que la culture est « *Un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent une grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui* ». (Ph. BLANCHET, 2004: 7).

A travers cette définition, Ph. BLANCHET explique que la culture est constituée d'un ensemble de connaissances mobilisées et investies lors des

interactions pour pouvoir établir une passerelle entre les cultures distinctes pour assurer la compréhension entre divers sujets culturellement hétérogènes.

A chaque contact ou rencontre avec une nouvelle culture, l'individu fait appel automatiquement à son répertoire culturel, cela engendre un processus d'interprétation, de comparaison et de confrontation en vue d'une entente mutuelle.

Louis PORCHER (2004) cite que Pierre Bourdieu est parti dans le même sens quand il a défini la culture comme étant «la capacité de faire des différences.». Elle est donc, pour lui, l'aptitude d'opérer des différenciations, des comparaisons, des dissociations et des distinctions. L'UNESCO a proposé également une définition du concept de la culture comme :

«La culture [...] peut être considérée [...] comme, l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits humains fondamentaux, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. ». (D. HAYER, 2012: 85)

En milieu scolaire, cela engendre que les apprenants ont à repérer des ressemblances, des nuances et des différences entre leurs cultures mères et la culture véhiculée par la langue apprise. Martine Abdallah PRETCEILLE (1999) définit la culture comme un ensemble de savoirs et des connaissances qui permettent à tout individu de réaliser deux fonctions : une fonction ontologique et une fonction instrumentale. (M. A. PRETCEILLE, 1999: 9).

La fonction ontologique assure la création d'une signification de l'individu lors des interactions. C'est la boîte à outils qui favorise la compréhension et la création d'un sens entre deux personnes ou plus. Selon la même source, c'est la fonction instrumentale qui façonne les comportements et les attitudes des locuteurs en vue de s'adapter et de s'intégrer dans les nouveaux bassins d'interaction et réussir la communication. (M. A. PRETCEILLE, 1999)

En effet, ces interactions font que l'individu est, à vrai dire, en perpétuelle construction de sa propre culture, qui dans ce cas, devient un ensemble d'acquis inconstant, variable et instable par le biais des actes de communication qu'il accomplit avec l'autre dans diverses situations de pluralisme culturel.

L'usage permanent du répertoire culturel du Soi développé progressivement à travers les communications avec autrui, permet au locuteur de donner un sens aux événements et aux phénomènes qui l'entourent pour pouvoir entretenir une discussion, réagir à un acte quelconque sans tomber dans des mécompréhensions ou des malentendus.

A ce stade, un détail s'impose, celui du capital culturel ou du capital hérité d'une culture donnée, la culture des parents, des ancêtres ou autres. Ce capital, d'après Martine Abdallah PRETCEILLE et Louis PORCHER (1996), est composé d'un ensemble de savoirs et des savoirs-faire présents chez chaque individu pour lui définir, à un moment donné de sa vie, son identité culturelle singulière. (M. A. PRETCEILLE & L. PORCHER, 1996: 192).

Par ailleurs, l'effet majeur de chaque rencontre culturelle est de sculpter, un détail de plus, dans l'identité de l'individu en apprenant davantage des dialogues culturels et de la confrontation des cultures. Sur ce, le caractère pluriel de la culture s'impose de lui-même et engendre, dans notre recherche, un autre concept qui provient de la rencontre de deux ou plusieurs cultures dans un rapport d'échange et d'interaction. C'est le concept de l'interculturel.

Dans l'enseignement des langues étrangères notamment du français, la notion de la culture revient souvent, elle a été à maintes fois reprise dans des études et des recherches plutôt théoriques. Le concept de la culture accepte plusieurs définitions et se dit avoir de nombreuses interprétations.

Dans ce qui suit, nous guidons un ensemble de réflexions sur les multiples interprétations attribuées au terme de la culture.

2.2 « culture » et « Culture »

Dans une confusion avec le terme de « la civilisation » la quasi-totalité des définitions de la culture présentées par les enquêtés de notre recherche, la réduisait dans une suite basique de constituants comme la littérature, l'art, la sculpture, la peinture, etc.

Cette définition n'est pas fautive, mais elle caractérise plutôt l'aspect savant et cultivé de la civilisation autrement dit de « la Culture » avec un C en majuscule. Cette définition réductrice s'avère exclure autres éléments primordiaux qui constituent la culture.

Puisque notre étude s'inscrit dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, notamment le français et traite spécifiquement la place des compétences culturelles et interculturelles en classe de FLE dans une région éloignée « Touat », nous nous intéressons à la notion de « la culture » dans la sphère de l'enseignement et de l'éducation.

LAZAL et ses co-auteurs (2007) énumèrent un certain nombre de chercheurs qui ont tenté de définir la culture chacun selon sa vision, nous en citons HOFSTEDE (1994) définit la culture comme la programmation collective de l'esprit qui distingue une communauté d'une autre. (HOFSTEDE, 1994), ainsi, ALPTEKIN (1993) pour qui la culture ne se limite pas à une simple composante de la civilisation, ne s'est pas montré assez en accord avec la définition de BOWERS (1992), qui a proposé que la culture est le patrimoine des mémoires, des styles littéraires, des mythes, etc. Dans la même vision, intervient KRAMSCH (1998) en définissant la culture comme un ensemble de valeurs communes à un groupe donné qui englobe les croyances, les convictions, les comportements, les attitudes, etc.

En réfléchissant aux définitions attribuées à « la culture » ou à « la Culture », cela nous donne à penser quelle culture enseigner en classe de langue ? S'agirait-il de la culture du système de valeurs ou de la Culture de la civilisation et ses dérivés. Pour éclaircir le type de culture enseigné en classe, nous faisons référence aux propos de Louis Porcher qui explique que l'enseignement de la civilisation en classe de FLE s'avère très compliqué, c'est pourquoi l'amalgame des deux aspects civilisationnel et culturel, en se focalisant sur les éléments qui balisent la communication interculturelle, devrait figurer à la tête de liste des objectifs pédagogiques en classe de FLE.

Martine Adallah PRETCEILLE (1999) confirme les propos de Porcher sur l'enseignement de la culture. Elle avance que : « *La didactique des langues et cultures a (ou pourrait avoir) pour objectif, non pas la connaissance académique des cultures mais une maîtrise de la communication et donc des rapports sociaux* » (M. A. PRETCEILLE, 1999: 120).

Au fait, plusieurs auteurs ont traité le sujet de l'enseignement de la culture en classe de FLE, chacun avec sa propre vision. ZARATE (1986) et BYRAM

(1992) ont proposé chacun de leur part une approche pour introduire la dimension culturelle en classe de français langue étrangère.

ZARATE (1986), a déduit, à travers la comparaison établie entre le processus de développement des compétences culturelles et interculturelles chez l'étranger et chez le natif, la difficulté de transposer les mécanismes culturels d'un natif sur ceux d'un étranger et qu'il ne faut pas tenter de déraciner l'apprenant de sa culture d'origine pour le jeter dans un bain culturel tant étrange qu'étranger pour lui.

2.3 La culture est source de sens

Qu'elle soit matérielle ou immatérielle, la culture porte en elle-même un sens, une entité sémantique. Les éléments constitutifs de chaque culture à noter : les gestes, les termes, leur mise en pratique, les comportements, les attitudes, véhiculent une signification précise contextualisée et encadrée par un périmètre spatiotemporel¹⁰ et humain.

En revanche, le sens clair, explicite et direct véhiculé par une culture donnée dans un groupe social déterminé par le partage des valeurs et des schèmes culturels, peut sembler flou, ambigu et implicite pour un autre groupe. Autrement dit, le sens que véhicule une culture quelconque est toujours sujet d'objectivation et de relativisation surtout quand il s'agit des cultures en contact.

2.4 La culture est un héritage

La passation des coutumes, des traditions, des valeurs et des convictions entre les générations résulte le caractère inter et intra générationnel de la culture. En effet, le parcours historique par lequel sont conduites la construction et l'évolution de la culture fait d'elle un héritage confié d'une génération à une autre et d'un âge à un autre. M. DAKHIA (2017) s'interroge comment la culture s'est qualifiée de « capital ». Il considère que les trois opérations de transmission, d'acquisition et d'accumulation, attribuent à la culture la nomination de « fonds » et de « capital ». (M. DAKHIA, 2017: 34). Des comportements, des activités, des cérémonies, des contenus matériels ou immatériels, tous ces éléments et bien d'autres en tout domaine confondu peuvent constituer un héritage culturel.

¹⁰ <https://books.openedition.org/pucl/2048?lang=fr>

D'après Luc COLLES (2013), l'individu jouit d'une certaine liberté d'accepter ou de refuser, de modifier ou de sauvegarder sa culture étant un héritage. Effectivement, en revenant sur l'aspect dynamique et évolutif de la culture, un groupe social peut réadapter, mouler et reforcer ses données culturelles pour les rendre plus en adéquation avec les circonstances et les exigences de la vie actuelle qu'il mène. (J. P. FÉLICIANO, 2018: 53). Il s'agit, bien ici, de filtrer ses données de culture, les tamiser et garder ce qui convient à son état actuel et à la société dans laquelle il s'est intégré.

Loin d'être considérée comme un patrimoine figé et n'étant guère limitée ou épuisable, la culture de par son caractère dynamique, est changeante et en perpétuelle évolution

D'après les historiens, en remontant à l'âge de Cicéron, on trouve qu'il a amputé le mot « agriculture » pour garder seulement « culture » en lui ôtant le terme « les champs ». Une simple définition du mot « la culture » donne que c'est l'acte de cultiver, de prendre soin de quelques chose pour la faire pousser et développer jusqu'à la maturation. (G. VERBUNT, 2012: 6). Cela peut expliquer le caractère évolutif et dynamique de la culture à travers les âges.

2.5 La culture est interculturelle en soi

La construction d'une culture ne peut se faire qu'en se confrontant avec une autre culture. Au fait, c'est la prise de conscience de l'existence des différentes cultures qui met en exergue sa propre culture et c'est en se reflétant sur l'autre qu'on peut, clairement se voir. Une culture séparée, isolée penche tôt ou tard vers le glissement et la disparition.

La relation et les liens sociaux, historiques, géographiques, etc. qu'entreprend une culture avec une autre fait d'elle par nature un phénomène interculturel. Il n'est plus question d'harmonisation au sein d'une seule et même culture mais plutôt d'échange et de découverte au sein d'un même et unique ensemble. (R. E. BOU FADEL, 2014: 24).

Grâce à la modernisation et à la technologie, les sociétés hétérogènes abritent des groupes sociaux en désharmonie culturelle sur le plan le plus sérieux et délicat comme celui de la religion, jusqu'au plus futile comme les horaires des repas ou les habitudes alimentaires. Se construire culturellement au sein d'une

hétérogénéité culturelle est le meilleur exemple de l'inter-culturalité et de la culture elle-même.

2.6 La culture : une richesse, un capital et une composante de l'identité

2.6.1 La culture est une richesse

Le concept de la culture exprime une richesse humaine et une différenciation enrichissante. En effet, c'est cette diversité culturelle dans laquelle vit l'homme qui est à l'origine de la richesse de son environnement. Aujourd'hui, l'homme et ses pairs échangent dans une mosaïque culturelle en tissant ensemble des liens professionnels et personnels. Cela développe un large éventail de compétences, de valeurs humaines et des visions¹¹ qui servent à rendre les mentalités plus sages, et les esprits plus conscients et plus ouverts à la différence qui crée la richesse dans une même société.

Etant une source inépuisable, renouvelable, dynamique et évolutive, la richesse culturelle engendre simultanément une richesse ou une pluralité linguistique à la société dans laquelle coexistent et s'expriment au pluriel les variétés d'une seule et même culture ou des cultures complètement différentes et hétérogènes.

En effet, les cultures qui se rencontrent, font preuve de l'existence de l'Autre avec qui la vie collective doit s'épanouir dans le respect et la compréhension mutuelle, cette existence doit être prise dans sa dimension positive et enrichissante et non pas comme une barrière qui freine le développement du vivre ensemble.

2.6.2 La culture est un capital

Le terme de capital peut sous-entendre le terme d'héritage, en culture, le capital culturel peut être hérité tout comme il peut représenter le résultat d'un ensemble d'expérience personnelle ou en collectivité sociale.

Ce capital se présente sous forme matérielle et immatérielle (comportement, tradition, monument, ruine, dialecte, festivité, conviction, proverbe, légende, histoire et conte, Histoire, etc.). Perçu au début comme une hypothèse d'inégalité de performances scolaires (P. Bourdieu, 1979: 3) en ce qui

¹¹ <https://fr.unesco.org/themes/%C3%A9ducation-au-d%C3%A9veloppement-durable/diversite-culturelle> consulté le 11-03-2022 à 00 :34.

concerne la réussite ou la déperdition scolaire chez les apprenants appartenant à différentes couches sociales, la locution du capital culturel prend une place considérable autant en didactique qu'en sociologie.

Louis Porcher et Martine Abdallah PRETCEILLE (1999) ont examiné les capitaux hérités entre les individus. Pour eux, le capital culturel est « l'ensemble de connaissances et de savoirs faire dont dispose un individu. » (M. A. PRETCEILLE & L. PORCHER, 1999: 29). Au cours des interactions et des échanges dans une situation de communication, le locuteur mobilise volontairement son capital culturel, pour répondre aux besoins culturels de la situation dans laquelle il se trouve et pour définir une partie de son identité singulière au sein d'un groupe.

En tant qu'un « *ensemble de ressources culturelles qui permettent à l'individu d'apprécier les biens et les pratiques propres à sa culture légitime* » (P. BOURDIEU, 1980), citée dans (Y. WANG, 2017: 98).

Quant à BOURDIEU (1980), il évoque la force et le pouvoir du capital culturel en le comparant au capital économique, symbolique et social qui soutiennent leur détenteur. Il serait juste de mettre le point également sur le capital social qui a une relation avec l'objet de notre recherche.

Selon le même auteur, chaque individu est doté de plusieurs capitaux, leur mise en œuvre dans un contexte social est positivement rentable et suppose un retour appréciatif et bénéfique. Ainsi il définit le capital social comme « *un ensemble de ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance ou d'inter reconnaissance* » (P. BOURDIEU, 1980: 2).

En d'autres termes, le capital social est la banque des relations qu'un individu entretient au fur et à mesure avec une personne ou un groupe social par le biais de tout type de socialisation et d'intégration ou d'insertion sociale. Effectivement, cela ne pourra se produire que si cet individu éprouve un respect et une reconnaissance des normes et des valeurs de ce groupe social.

2.6.3 La culture est une composante de l'identité

En tant que notion en perpétuelle évolution, l'identité ne cesse de se métamorphoser pour faire preuve de l'existence de l'être qu'elle identifie. Cette

métamorphose se manifeste sur plusieurs niveaux de la vie personnelle et professionnelle de la personne. Les étapes de la vie sociale de l'individu, de ce qu'il était dans le passé, de ce qu'il est aujourd'hui et de ce qu'il souhaiterait être dans l'avenir, donnent à construire des représentations incarnées dans son identité.

Ces représentations font la spécificité de chacun en le comparant à ses pairs dans le même groupe social auquel il appartient. A ce fait, s'ajoute la notion de culture qui dans « *une discrimination sociale* » (G. VAINSONNEAU, 2002: 4) appelle ses éléments constitutifs à citer le territoire, la religion, les attitudes, les coutumes, etc., pour classer les membres d'un groupe culturel visé comme homogènes et semblables. Cette classification des différents groupes culturels entraîne « *un écart* » social et installe la notion d'identité culturelle.

Aussi complexe qu'elle soit, l'identité culturelle est une expression composée de deux notions instables, dynamiques et changeantes, à savoir ; la culture et l'identité. Cette relation semble, à notre avis, à la fois logique et contradictoire. D'une part, elle est logique dans le sens où chacun a sa propre sphère de vie sociale marquée par une évolution et une mutation qui sont progressives et individuelles dans le temps et l'espace. L'identité culturelle est ancrée dans la collectivité de la communauté socioculturelle de l'individu certes, mais elle reste personnelle et distingue ce dernier de ses pairs, cela fait émerger la notion d'identité personnelle et individuelle, autrement dit « Moi ». (G. VAINSONNEAU, 2002 : 5)

D'autre part, intervient la notion de la culture qui est interculturelle en soi, vu son parcours de construction qui résulte de la rencontre de plusieurs cultures, ou s'impose le partage volontaire ou involontaire entre elles et donne naissance à une culture tierce.

Donc, la relation de l'identité et de la culture réunit l'altérité et le Moi dans une même expression pour donner lieu à « l'identité culturelle » qui dans un contact avec d'autres identités culturelles doivent se décentrer de leurs « Moi » pour installer le sens altéritaire.

Typologies de la culture

De nombreux auteurs ont catégorisés plusieurs types de cultures selon leurs contextes et leurs spécificités.

3.1 La culture cultivée ou savante (ou du prestige)

GALISSON (1991) nomme ce type de culture « la culture savante », avec la même conception et définition, Porcher la reprend en 2004, mais sous une autre nomination qui est « la culture cultivée ».

Le processus de l'enseignement de la culture cultivée ou savante s'est toujours intéressé au théâtre, aux arts, à la littérature. Autrement, cette définition fait référence à la civilisation qui consiste à l'ensemble de toutes les œuvres et les réalisations qui participent au développement et à la progression scientifique et techniques d'un peuple ou d'une nation. (J., P., FÉLICIANO, 2018: 58).

Au fait, ces caractéristiques de la culture cultivée ou savante sont le point distinctif qui caractérise et distingue une société d'une autre. Ainsi l'histoire Pharaonienne, les chefs-d'œuvre musicaux d'Oum Kaltoum¹², les écrits de Nadjib Mahfoud¹³, Taha Hussein¹⁴, le cinéma et le théâtre égyptien, la musique orientale, etc., marquent fortement la civilisation et la culture cultivée égyptienne.

De même pour la culture savante française illustrée et marquée par les travaux de Molière, de Victor Hugo, les fables de Jean De La Fontaine, etc. Pour PORCHER (1995), la culture cultivée est dans une partie historique et nationale en même temps. Toujours présente dans les manuels scolaires de langue ou des autres disciplines, elle est fortement sollicitée pour construire et former l'identité nationale. (L. PORCHER, 1995: 58).

¹² Oum Kaltoum ; une chanteuse égyptienne célèbre pour ses chants qui duraient de plusieurs longues heures. Encyclopédie Universalis [en ligne] <https://www.universalis.fr/encyclopedie/oum-kalsoum/>

¹³ Nadjib Mahfoud C'est un écrivain égyptien contemporain de langue arabe et l'intellectuel le plus célèbre d'Égypte, ayant reçu le prix Nobel de littérature en 1988. Disponible en ligne <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1988/mahfouz/biographical/>

¹⁴ Taha Hussein né en 1889 en Egypte, écrivain, essayiste, romancier et critique littéraire, il a perdu la vue à l'enfance suite à une ophtalmie mal soignée, il a occupé le poste de ministre de l'éducation pendant deux ans en Egypte. Disponible en ligne : <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/husseine.pdf>

Pour ce même auteur, la culture cultivée correspond aux savoirs qui construisent l'identité d'un peuple ; l'histoire, les croyances, les coutumes, etc. Il insiste également sur la part institutionnelle qui tâche à sauvegarder et valoriser ce type de culture pour des finalités nationales. (L. PORCHER, 2004: 54), citée dans (T. TIFOUR, 2015:44).

3.2 La culture quotidienne ou partagée

En 2004, Louis Porcher de son côté, préfère la nomenclature des pratiques culturelles, alors que Robert GALISSON (1991), l'appelle la culture partagée, autrement ; anthropologique. Comment se comporter, comment agir, quelles représentations les indigènes ont-ils de l'Autre étranger ? Leurs convictions, leurs croyances, etc., tout cela pour Porcher représente les pratiques culturelles d'un groupe donné dans une situation donnée. (PORCHER, 2004: 55).

En effet, c'est cette culture qui gouverne les attitudes et les comportements des individus appartenant à la même culture partagée aussi appelée comportementale. (L. COLLES, 2007: 75-90). Et c'est bien elle qui permet la compréhension des natifs dans leurs quotidien afin d'éviter tout type de conflit, notamment le conflit culturel.

Sur ce, c'est la culture partagée qui doit figurer et être enseignée dans nos classes pour atteindre un certain degré d'inter-culturalité. De la même façon que la culture partagée et les conduites culturelles d'un apprenant qui est dans un contexte scolaire lui font une empreinte spécifique et un moyen d'interaction, elles peuvent également entraver son processus d'apprentissage en manifestant une réaction d'égo ou d'ethnocentrisme qui bloquent toute initiative d'interculturel en classe de FLE.

C'est pour cette raison justement que M. POTHIER (2003) recommande l'intégration de ce type de culture partagée dans les systèmes éducatifs et dans les programmes scolaires. Nous citons ce qu'il avance dans ce sens :

« Si l'on retient l'idée que la culture partagée est la clé d'un certain nombre de comportements sociaux collectifs et individuels, une compétence culturelle plus axée sur cette culture partagée devient incontournable pour l'apprenant étranger (appelé à vivre dans le pays cible ou être en contact avec des natifs), s'il veut véritablement comprendre et être compris sans malentendus interculturels. » (POTHIER M., 2003: 26)

Lorsque l'apprenant est confronté à une diversité culturelle dans sa classe de langue représentée au moins par une bi culture composée de la sienne et de la culture francophone ou française véhiculée par la langue française, il recourt à la culture savante et partagée pour tenter de comprendre la situation dans laquelle il se trouve et essaye de nouer des relations interculturelles en échappant aux malentendus dont la source principale est la mécompréhension d'un comportement, d'une action ou d'un geste.

3.3 La culture immédiate

Comme son nom l'indique, elle est immédiate de par son existence spontanée, directe et sans intermédiaire dans l'environnement quotidien et familial de l'individu. C. VALLIERES et C. RAYMOND (2003), expliquent les deux notions de la culture immédiate et générale, dans le document québécois de la référence : à l'intention du personnel enseignant intitulé « la culture, toute une école », élaboré dans l'objectif de clarifier le quoi, le comment et le pourquoi de l'intégration de la dimension culturelle à l'école.

Pour commencer la culture immédiate est, selon eux, la culture que l'homme a appropriée dans son premier lieu de socialisation, qui est la famille et dans laquelle il se trouve souvent. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, c'est l'univers et le périmètre familiaux qui transmettent à l'apprenant son premier héritage culturel ainsi que ses premiers repères culturels qui, puisés de la culture médiatique et familiale à part égale et progressivement exploités, le conduisent à s'identifier par rapport à sa propre culture. (C. VALLIERES et C. RAYMOND, 2003: 10)

Dans ce même sens, Denis SIMRAD et Héroïse COTÉ (2006) ajoutent que l'apprenant doit reculer et prendre de la distance de tout ce qui est, culturellement connu et familier pour lui, autrement dit de sa culture immédiate, l'objectiver pour pouvoir l'assimiler et la comprendre, « *la culture est en elle-même une distance par rapport à Soi.* » (D. SIMARD, 2002: 6), citée dans (D. SIMARD et H. COTÉ, 2006: 85).

3.4 La culture générale

En tant que critère de qualification intellectuelle, on qualifie un être de cultivé s'il est instruit et perçu comme possédant un niveau plus important de culture générale. SCHOELL (1973) la nomme aussi « la haute intellectualité ».

Dans un positionnement qui dépasse son environnement immédiat, l'homme en explorant la culture universelle, il accède à l'héritage culturel d'ici et de l'ailleurs (C. VALLIERES & C. RAYMOND, 2003).

En effet, en tant que connaissance du monde, cette culture récoltée et acquise par des expériences personnelles, par des lectures, par des voyages ou par une éducation, constitue un rehaussement des savoirs génériques de tout domaine confondu. Ces connaissances générales comprennent le niveau des rituels de la vie quotidienne de l'autre, du niveau socioculturel, des relations interpersonnelles (de l'autorité et de la solidarité) et surtout une prise de conscience et une ouverture interculturelle.

La culture générale doit figurer dans les systèmes de scolarisation ou professionnels comme un soubassement sur lequel peuvent se construire de nouveaux savoirs. Pour PERRENOUD (2002), la culture générale est « *le socle sur lequel construire des formations spécialisées* » (P. PERRENOUD, 2002) [en ligne]¹⁵

Dans un développement primaire d'un savoir apprendre, la culture générale est, d'après P. PERRENOUD (2002), pilotée par soi-même. De par son absence et sa marginalisation dans les programmes éducatifs des écoles de tous les cycles, les compétences générales se perdent au profit des compétences disciplinaires.

En effet, les savoirs vivre, faire et être de l'individu-apprenant ne peuvent fleurir qu'à travers un effort personnel à élargir ses propres horizons afin d'affronter le « ailleurs » dans toute sa différence. Par une appropriation des informations et des savoirs, autrement dit des connaissances dans tous les domaines accessibles et par l'acquisition et le développement des habiletés intellectuelles, l'apprenant

¹⁵ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_05.html

peut développer son sens critique et se préparer à entamer un apprentissage de spécialité scolaire ou professionnel.

Plusieurs travaux et recherches sur la culture générale ont conclu à ce que cette expression puisse véhiculer plusieurs sens. Nous mettons le point sur les quatre sens expliqués par CHATEAU (1960-1964) et retracés par Florian PÉLOQUIN (2011).

Selon ces deux chercheurs, la culture générale est :

- Une source et un moyen d'évasion (une conception caricaturale) (F. PÉLOQUIN, 2011: 44)
- C'est la conception la plus répandue qui consiste à ce que la culture générale est un ensemble d'informations générales. (J. CHATEAU, 1960-1964: 68)
- La culture générale peut signifier les goûts et les intérêts.
- CHATEAU, dans le quatrième sens attribué à la culture générale s'accorde avec HERRIOT (1948) pour la résumer dans cette expression « *c'est ce qui reste quand on a tout oublié* » (HERRIOT, 1948: 268).

Autres chercheurs à l'exemple de CHENÉ et S. JACQUES (2005) ont listé un ensemble de comportements, de « *habiletés* » qui peuvent caractériser une personne instruite et cultivée comme : l'observation, l'auto interrogation, se montrer curieux à découvrir et rehausser son capital de connaissances, avoir l'œil critique, lire fréquemment, s'intéresser à la musique, aller au théâtre et au cinéma, etc. (CHENÉ & S. JACQUES, 2005) citée dans (F. PELOQUIN, 2011: 59).

Il faut souligner que cette liste n'est pas exhaustive mais répond partiellement à la description du profil d'une personne cultivée.

3.5 La culture externe

Elle est dans de maintes travaux et études, définie comme la partie visible de l'iceberg de HALL (1976). C'est en fait, ce qu'une personne est fière de montrer, d'exposer, c'est sa culture de surface. Le modèle de l'Iceberg distingue les deux parties constitutives de la culture.

D'après l'analogie de l'Iceberg présentée et développée par l'anthropologue Edward T. HALL (1984), la culture externe met en relief cette partie flottante sur la surface, perceptible mais minime par rapport à ce qui existe sous l'eau, comme l'indique la figure ci-dessous.

Elle est aussi appelée artefacts et ne constitue que la pointe apparente de toute une masse consistante immergée. Elle se compose du code linguistique de la personne, des habitudes alimentaires, des codes vestimentaires, des salutations, des adieux, de l'appartenance, des comportements visibles et observables.

En effet, la partie perceptible nous informe de la culture de l'autre d'une façon rapide et facile, mais cela s'avère insuffisant pour connaître la culture de l'autre, surtout quand il s'agit d'une situation interculturelle.

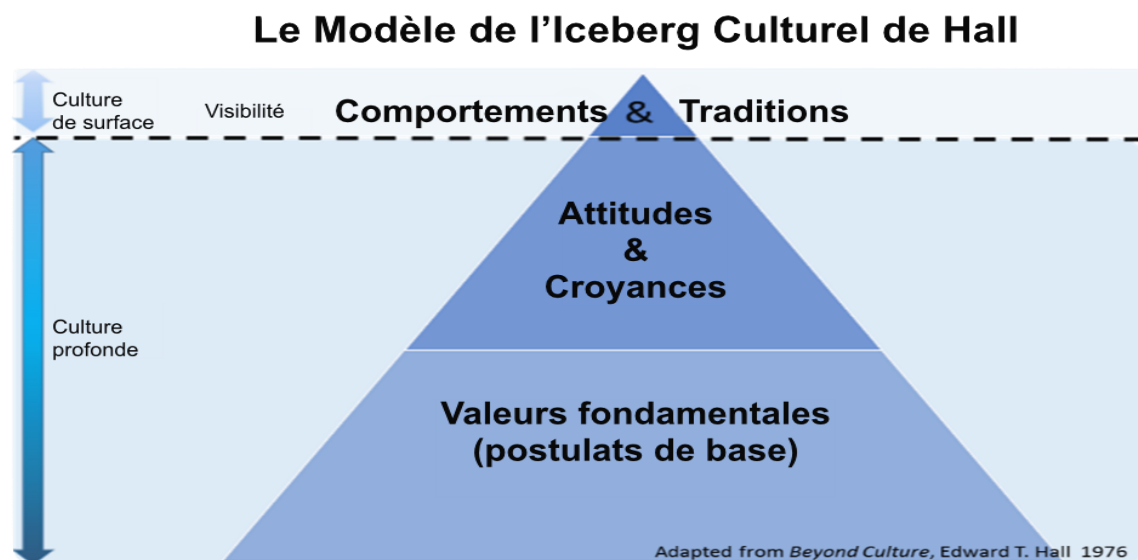


Figure 1: Le modèle de l'Iceberg culturel de Hall 1976.¹⁶

Commentaire de la figure

Cette figure est une mise en relief des aspects constitutifs de la culture d'une personne ou d'un groupe social. Cette image est composée de trois parties visiblement distinctes.

D'abord la partie superficielle et la plus petite qui met en évidence les comportements observables et les traditions d'un individu, la manifestation culturelle émergente est explicite et visible à tout le monde.

¹⁶[https://wikiagile.cesi.fr/index.php?title=Le Mod%C3%A8le de l%27Iceberg Culturel de Hall&oldid=9549](https://wikiagile.cesi.fr/index.php?title=Le_Mod%C3%A8le_de_l%27Iceberg_Culturel_de_Hall&oldid=9549)

Puis, arrivent, dans une partie plus volumineuse et plus profonde, deux parties immergées comportant les attitudes et les croyances, qui étant internes ne peuvent être perçues avec les valeurs fondamentales ou les orientations normatives. Selon David KATAN (1999) la partie immergée est la partie la plus puissante et est considérée la fondation de base de chaque culture. (D. KATAN, 1999: 29).

L'iceberg dans sa division explique comment les compétences inter/culturelles placées dans la partie inférieure consolident et portent de l'assistance à la compétence linguistique qui émerge au-dessus.

3.6 La culture interne

C'est la grande partie profonde et immergée sous l'eau, invisible, c'est bien elle qui définit le plus en détail la culture d'un individu ou d'un groupe d'individu. Elle regroupe les aspects difficiles à être perçus, comme les croyances, les valeurs, les convictions, les liens à la religion, à la vie, à la mort, à l'amour et aux sentiments en général.

En d'autres termes, ce côté invisible de la culture esquisse les deux façons de penser et de ressentir. La méconnaissance et le repli sur soi, rendent la compréhension mutuelle difficile et donnent lieu aux malentendus et aux préjugés. La partie invisible dans l'inconscient de chacun est à l'origine de ces deux obstacles interculturels. (Voir la figure ci-dessus).

3.7 La culture nationale

La culture mère d'une société donnée est formée de plusieurs sous cultures ou des variétés de culture des groupes d'individus qui la composent. Plusieurs facteurs se réunissent pour faire le tout d'une culture sociétale et pour déterminer son identité à l'exemple du patrimoine, de l'histoire, etc.

La culture nationale est marquée par l'exclusivité d'une nation sans autres, elle est déterminée par les liens et les relations établies entre ses individus membres de la même communauté nationale, par leurs pratiques et habitudes culturelles, etc.

Dans ce sens, affirme Allouan BOUDJADI (2012) « *Elle (la culture nationale) présuppose un ensemble de croyances et d'opinions qui se donnent comme indiscutables et dogmatiques, qui acquièrent la force de l'évidence et qui*

excluent toute forme de revendication et de contestation. » (A. BOUDJADI, 2012: 112). Il serait important de signaler qu'un membre se réfère à cette même culture nationale avec d'autres facteurs, pour construire ses représentations et ses images de l'Autre et de Soi. Toutefois, il faut avouer que cette culture nationale fonde les balises de la formation de l'identité nationale.

La culture nationale ne prend place et n'est crédible que dans son contexte immédiat et par rapport à l'histoire de la société dans laquelle elle se manifeste. Comme tout élément d'appartenance, la culture nationale se défend pour préserver sa valeur, sa souveraineté et sa place dans la construction de l'identité nationale.

Dans le domaine de l'éducation, la culture nationale joue un rôle primordial. Sa mise en exergue dans les manuels scolaires notamment ceux des langues par le biais des supports textuels ou audio-visuels à des fins pédagogiques, contribue largement à construire l'identité patriotique chez les apprenants tout en valorisant la notion d'appartenance à une nation dans le milieu scolaire.

3.8 La culture étrangère

La culture étrangère est quasiment présente dans plusieurs secteurs y compris celui de l'éducation. Dans une comparaison avec la culture nationale ou d'origine, la culture étrangère est tout ce qui relève du vécu, de l'histoire, des valeurs, des connaissances, du mode vie, des croyances, de l'appartenance d'un pays ou une nation étrangère. Différente, bizarre, nouvelle, voire étrange, dans le contexte scolaire, l'apprenant est appelé à découvrir, à accepter et à apprendre davantage cette nouvelle culture véhiculée par la langue étrangère qu'il étudie. Que cela soit le français, l'anglais, l'allemand ou l'espagnol dans le contexte scolaire algérien.

Dans le contexte géographique de notre étude, cet apprentissage de la langue-culture étrangère chez l'apprenant algérien de Touat, s'effectue dans une visée communicative interculturelle, d'ouverture sur l'Autre, de son respect dans sa différence et sa singularité, du développement de son capital socioculturel tolérant afin d'éveiller une compétence interculturelle qui lui permet la réussite d'une communication interculturelle.

Cela nous mène à nous demander, comment apprendre une culture étrangère en parallèle que sa langue étrangère, vu le caractère indissociable des deux dimensions linguistique et culturelle. Dans une réflexion sur sa culture maternelle, l'apprenant ne doit pas seulement être exposé à un savoir intellectuel ou civilisationnel de la culture cible ou étrangère mais, d'après ZARATE (1986), il doit « *comprendre, à travers la découverte de la culture maternelle et étrangère les mécanismes qui entraînent l'appartenance à toute culture.* » (ZARATE, 1986: 33). L'auteure ajoute, dans ce même sens, que l'apprentissage de la culture étrangère ne peut se réduire à un ensemble de connaissances de civilisation, d'histoire ou d'intellectualité. Pour pouvoir comprendre les mécanismes internes de fonctionnement de la culture étrangère, un plongement et une immersion dans les pratiques culturelles individuelles et/ou collectives s'avèrent nécessaires et bénéfiques.

Dans ce cas, ZARATE (1986) n'envisage pas uniquement le voyage et la mobilité comme des ressources d'immersion et d'implication de l'apprenant dans la culture cible, mais elle explique que cela est envisageable sans avoir à se déplacer.

C'est exactement ce que nous avons tenté de réaliser à travers l'expérimentation pédagogique mise en place dans les classes de 1 A.S. Lettres et philosophie à Touat, avec des apprenants géographiquement et socio-culturellement éloignés de la francophonie, dans l'objectif de développer chez eux des compétences culturelles et interculturelles en FLE.

Intersection de notions

3.1. Acculturation

Perçue comme une conséquence immédiate dans les situations de contact des cultures, de grandes différences et hétérogénéité ethniques, raciales ou religieuses. La problématique de la prise de conscience culturelle se pose dans un degré proche de l'acculturation car la faiblesse ou l'absence de la première engendre la deuxième.

L'acculturation est pour Damen (1986), le mécanisme qui par son biais, provoque l'éloignement de ses propres valeurs et convictions culturelles, de sa

propre perception de sa culture mère caractérisée par l'égo et l'ethnocentrisme, premier obstacle de la communication interculturelle.

Cette notion d'acculturation est utilisée pour la première fois par l'anthropologue américain Jean Wesley Powell en 1880, pour définir les modifications et les changements des comportements et des modes de vie des immigrants embarqués dans la société américaine. (D. CUCHE, 1996: 54).

L'acculturation peut résulter de la perte volontaire de sa culture mère ou de l'abandon progressif et accumulé suite au plongement inconditionné dans la société de la culture étrangère. R. LINTON, R. REDFIELD et M. HERSKOVITS (1936), les trois membres du comité américain responsable des études et des recherches portant sur l'acculturation des immigrants se sont mis d'accord sur la définition suivante de l'acculturation :

« L'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements subséquents dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes.» (A. MOUSA, 2012: 52).

En d'autres mots, l'acculturation est la perte, le rejet ou l'abandon de sa première culture (culture mère), et l'adoption de nouvelles pratiques culturelles. BENABDALLAH et JOLIBERT, quant à eux, précisent que l'acculturation peut être facultative ou *obligatoire* (M. BENABDALLAH & A. JOLIBERT, 2013: 2), afin de répondre et satisfaire aux besoins et aux exigences nécessaires à l'établissement et l'intégration dans une nouvelle société de culture différente.

Ce phénomène d'acculturation s'explique par l'atteinte à la culture mère pour la déformer voire la substituer ou l'exclure, ce changement d'appartenance culturelle peut être partiel, total ou complet. Ceci dit, d'une part, l'influence d'une culture par une autre peut ne toucher que quelques éléments constitutifs et sur ce ; l'individu garde, plus ou moins une partie de sa culture première pour la mixer avec la nouvelle culture qu'il épouse. D'autre part, l'influence peut être complète, totale et causer la chute de la culture d'origine, dans ce cas, l'individu rejette tout son répertoire culturel premier intellectuel et comportemental, en faveur de la nouvelle culture et des nouvelles pratiques culturelles.

Dans ce sens, Edward SAPIR (1967) explique qu'il ne peut exister une culture dans son « *état pur* », et que la culture d'un individu ou d'un groupe social est plus ou moins touchée dans un ou plusieurs détails de par la force et la continuité des contacts et des rencontres. (E. SAPIR, 1967: 177), citée dans (A. MOUSSA: 2012: 52).

De ce fait d'influence, résulte un ensemble de phénomènes linguistiques et culturels à l'exemple de l'emprunt lexical, la mixité des cultures ou les cultures mixtes, sur lesquelles nous reviendrons dans la partie suivante et l'acculturation. La question qui se pose actuellement est celle de l'existence de ce phénomène d'acculturation et de son degré dans le contexte scolaire de Touat, entre les groupes d'apprenants qui appartiennent aux sous cultures différentes dérivées d'une même culture mère qui sont en contact discontinu mais périodique avec la langue culture française.

3.2. Assimilation

Etant la phase extrême de l'acculturation caractérisée par l'absence et la disparition complète de la culture première ou d'origine, en faveur de la culture nouvelle ou d'accueil en cas d'immigration, l'assimilation passe par deux étapes. Nous avons résumé son sens général dans le schéma ci-dessous :



Figure 2: Les deux étapes de l'assimilation

Commentaire de la figure

Quand un groupe cède sa culture à la marginalisation puis à la disparition pour épouser une autre culture, on parle donc d'assimilation. Ce phénomène linguistique comme culturel passe par deux étapes :

3.3. L'enculturation

Comme un processus d'adaptation et d'intégration sociale, c'est le fait d'imprégner et d'introduire les éléments et les codes culturels, la vision du monde dans un effet d'éponge, ainsi, l'individu étranger, nouvellement établi dans une société donnée, absorbe, les croyances, les pratiques culturelles de la culture récemment rejointe.

3.4. La déculturation

Cognitivement, à travers le temps, on perd un certain nombre de codes culturels traditionnels, ces codes peuvent aussi tomber dans le dysfonctionnement, par un processus conscient ou inconscient. A la fin de cette phase, l'individu qui subit ce processus, finira par se sentir comme un membre appartenant à sa nouvelle culture.

Pour beaucoup d'apprenants scolarisés dans des contextes géographiquement spécifiques et éloignés de la francophonie, l'ouverture sur les cultures francophones est un type d'assimilation et une atteinte à leur identité culturelle. A ce niveau intervient l'enseignant de FLE, pour expliquer les enjeux et les avantages de l'exploration des cultures différentes et nouvelles dans la construction de la personnalité du futur citoyen.

3.5. Socialisation

Selon Pierre BOURDIEU (1980), à travers plusieurs interactions, la socialisation, « *est l'incorporation inconsciente des habitus* » (P. BOURDIEU, 1980: 88), citée dans (P. PAILOT, 1996: 8). Autrement dit, c'est un processus d'apprentissage in vivo d'un ensemble de mécanismes qui transfèrent les règles de conduites, régissant un groupe social, des valeurs, des façons d'être, des comportements, des codes culturels et un mode de vie d'un individu ou d'un groupe dans une société donnée.

En fait, il s'agit « *de vivre et de construire des relations altéritaires* » (MOORE, 2006: 207). Michel Castra propose la définition suivante de la socialisation comme « *des mécanismes de transmission de la culture ainsi que la*

manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale. » (M. CASTRA, 2013 :97)

Peter L. BERGER et Thomas LUCKMANN (2018), déclarent que durant toute sa vie, l'homme subit deux socialisations dans divers contextes qu'ils expliquent ainsi :

3.5.1. La socialisation primaire

Elle commence très tôt étant relative à l'enfance, et elle est réalisée spontanément dans des conditions informelles. Par injonction ou imitation, ce type de socialisation primaire s'effectue, d'une part, au sein de la famille comme première institution de socialisation d'une manière inconsciente, naturelle et spontanée.

Dans ce cas, l'enfant se socialise le plus innocemment possible, il apprend des normes, des pratiques, des idéologies et des valeurs sans même avoir l'intention de le faire. Importante qu'elle soit, cette socialisation trace à l'enfant—apprenant ses premières balises sur lesquelles il peut conduire son parcours social et partant développer ses compétences de rencontre, de découverte, d'avancement, de recul, d'accepter, de refuser de vivre dans un milieu social complexe.

D'autre part, l'école s'impose comme la seconde institution de la socialisation primaire où « *on inculque à l'enfant-apprenant des normes et des valeurs qui constituent le fond commun de la société* » (E. DURKHEIM, 1922).

3.5.2. La socialisation secondaire

C'est le processus qui succède directement la socialisation primaire et par lequel, l'homme, à l'âge adulte procède à transformer, améliorer et forger ce qu'il a appris ou acquis lors de la socialisation primaire. C'est pendant cette trajectoire sociale que les hommes construisent leurs identités et personnalités, tout en fréquentant des instances différentes telles que : les milieux professionnels, les sociétés étrangères, le monde virtuel des TIC, etc.

Par contre, l'emplacement de l'individu dans un champ différent de celui de la socialisation primaire est nécessaire, pour que la socialisation secondaire se produise.

En effet, une condition primordiale s'exige dans ce processus qui est celui du changement de la situation initiale pour qu'il y ait des stimuli de transformation, d'interaction, d'adaptation et de reconstruction sociale.

Il serait convenable d'employer la notion de socialisation secondaire au pluriel. Effectivement, le processus de socialisation secondaire intervient à chaque fois que l'individu à l'âge adulte intègre un nouveau contexte relationnel, ou entre dans une nouvelle interaction, comme nouer une amitié ou être en couple.

Dite aussi « la socialisation conjugale »¹⁷, elle résulte de la vie conjugale en couple et contribue fortement à socialiser l'habitus des deux partenaires, vu le nouveau rôle d'époux ou d'épouse voire de conjoint ou de conjointe. Occuper ou quitter un poste pour un autre ou pour la retraite, introduit une socialisation professionnelle¹⁸ due au contact avec les pairs et les collègues.

Langue- culture : quel rapport ?

Dans chaque manifestation de la langue orale ou écrite, la culture l'accompagne dans un échange et une évolution parallèle. Le rapport étroit entre la culture et la langue construit la manière d'exprimer une manifestation du profil culturel du locuteur.

La langue et la culture sont indissociables, inséparables et complémentaires, ce sont des termes et des expressions qui reviennent souvent dans les discours, les articles, et les communications qui portent sur cette relation. Dans les pages supra nous nous sommes attardées sur la notion de culture, ses définitions, ses typologies, ses éléments constitutifs, etc.

Le rapport étroit entre la langue et la culture mérite d'être explicité, malgré les débats qu'il a évoqués sur lesquels nous reviendrons ci-dessous. La définition saussurienne stipule que la langue est un fait social, un code partagé au sein d'une collectivité vivant dans un espace commun. Cela dit qu'inséparablement, là où il y a langue, il y a culture.

¹⁷ www.lelivrescolaire.fr/page/6995795

¹⁸ www.lelivrescolaire.fr/page/6995795

La négligence et la disparition, la crainte de tomber dans l'oubli est justifiée, donc la culture doit être d'abord, protégée et sauvegardée par une transmission et transcription linguistique, graphique, puis transmise d'une génération à une autre par le biais des livres, des poèmes, des histoires, des contes, des chansons et des divers textes. Pour toutes ces raisons, la langue était et reste le meilleur véhicule de toute culture.

Sur ce fait, s'exprime clairement P. BLANCHET (2007) :

« Toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de ses lexiques, de ses syntaxes, de ses idiomatismes, des schèmes culturels d'un ou plusieurs groupes qui la parlent. Elle offre des « versions du monde » *« spécifiques, différentes de celles offertes par d'autres langues »* (BLANCHET, 2004: 6), citée dans (K. BESSAOUDI, 2019: 32)

La langue est le moyen par lequel l'individu exprime et verbalise ses sentiments, ses pensées et son environnement tout entier, c'est une manifestation interprétative de tout ce qui l'entoure. Ainsi, les proverbes, les expressions figées et les dictons sont en eux même une culture véhiculée par des termes et forment un aspect culturel traduit par la langue.

P. CHARAUDEAU (2001, 343) confirme que morphologiquement, les lexèmes, les règles grammaticales et syntaxiques ne véhiculent aucun signe culturel.

C'est plutôt, la mise en pratique de la langue dans des interactions, des explications du raisonnement ou d'argumentation qui fait émerger la charge culturelle dans la manifestation linguistique de chacun. De nombreux chercheurs ont traité le rapport entre la langue et la culture à l'exemple de Philippe BLANCHET (2007) à qui *« la langue est indissociable de la culture, car toutes deux sont, selon les termes de E. Benveniste, « les deux facettes d'une même médaille ».* » (P. BLANCHET, 2007: 1).

PORCHER (1996) également s'est intéressé à la relation entre ces deux phénomènes en affirmant *« langue [...] et culture [...], sont toujours entrelacées dans une communication effective. Les séparer l'une de l'autre est plus qu'une absurdité pédagogique : un manquement à l'éthique, à la connaissance et au respect d'autrui ».* (L. PORCHER, 1996: 25).

Bref, la langue véhicule la culture puisqu'elle la raconte, elle la décrit et la culture existe dans la langue car on peut partager la même langue sans pour autant partager les mêmes référents culturels d'où les malentendus et les incompréhensions.

La relation entre la langue et la culture n'est pas un simple lien, mais elle met en évidence des complicités et des dimensions sociales, psychologiques, historiques, etc. Cependant, BYRAM (1992) s'interroge autrement sur les liens qui relient l'ensemble des interactions entre ces deux entités différentes. D'après J. P. FÉLICIANO (2018), cet auteur manifeste son désaccord par rapport aux phrases et aux expressions qui automatisent la relation entre la langue et la culture et les décrit de « dangereuses » et « trompeuses ». (J. P. FÉLICIANO, 2018: 68).

En effet, ces expressions tendent à freiner les ambitions de la recherche dans le domaine des relations existantes entre la langue et la culture sur plusieurs niveaux dans une reconnaissance absolue de ce rapport.

La langue comme un phénomène et un objet culturel

La relation de la langue avec la culture est perçue selon trois visions. La langue est perçue soit comme le produit de la culture, une partie de cette culture ou en forme une condition. Pour Lévi STRAUSS, la langue est une condition sine qua non de la culture car sans la langue il serait impossible d'apprendre, de connaître ou de découvrir la culture.

Qu'elle soit un phénomène social qui naît et évolue progressivement au sein d'un groupe social, la langue est sans doute un produit culturel. Sa mise en œuvre, et son utilisation quotidienne entre les membres d'une communauté spécifique fait d'elle le produit spécifique à ce groupe dans le temps et l'espace.

La langue est une partie de la culture dans la mesure où c'est par son biais que s'effectuent toutes les opérations linguistiques, culturelles, comportementales, etc. Plusieurs sociétés considèrent leurs langues en tant qu'objet culturel, à l'exemple de la langue phénicienne. En effet, l'Histoire de la langue, sa noblesse, sa force ainsi que son aspect esthétique font de la littérature et des civilisations

qu'elle transmet des objets culturels à méditer et à découvrir. A citer la chine et le Japon comme exemple.

Louis PORCHER (1995) écrit que « *chaque langue véhicule une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit.* » (L. PORCHER, 1995). Dans une relation intrinsèquement étroite, la langue, suivant une logique historique et anthropologique, est le produit d'une culture, de la culture c'est l'homme qui la met en pratique pour en exprimer des situations sociales, interprétant ainsi divers scénarios culturels.

La charge culturelle des mots

Etant un ensemble de vocabulaire et un système cohérent de signes, la langue porte en elle-même des valeurs culturelles. Derrière chaque mot il existe une charge culturelle donnée qui peut créer une entente et une compréhension mutuelle lorsqu'elle est partagée entre les interlocuteurs.

Les expressions littéraires, la littérature grecque, françaises, les anciens romans, les refrains des chansons, les simples conversations, les versets des livres sacrés, sont tous pourvus d'une charge culturelle.

La charge culturelle est défini par P. LIGAS (2012) comme :

« La quantité de culture, c'est-à-dire d'éléments culturels propre à une certaine civilisation, à un certain pays, à une certaine région, que véhicule ce mot et qui font que ce mot n'est pas immédiatement transparent pour un locuteur/ auditeur ne connaissant pas cette culture. » (P. LIGAS, 2012: 14).

En d'autres termes, chaque mot est doté d'une charge culturelle connue et comprise par les membres de la même communauté culturelle, ce mot utilisé dans un contexte ou un autre mènera à une compréhension et n'entravera guère la communication, tandis que, ce même mot peut être l'origine d'un malentendu ou d'une incompréhension, s'il est usité devant une personne culturellement hétérogène qui méconnaît sa valeur culturelle.

Dans ce sens, nous évoquons la connotation attribuée à un mot dans une culture donnée et le sens connotatif qu'il a dans un groupe social, pourtant il peut ne pas l'être dans un autre groupe. D'où la transparence ou l'ambiguïté d'un mot.

La charge culturelle d'un mot ne doit pas construire un obstacle pour entraver la communication et la rencontre des cultures.

L'interculturel : Essais de définitions et méthodes d'approches

3.6. Définitions de l'interculturel

Il s'avère que la définition de l'interculturel n'est pas aussi simple qu'elle le semble. Nous essayerons de proposer une définition de l'interculturel tout en dressant un champ de réflexions antérieures sur ce terme transdisciplinaire.

Depuis sa première apparition dans les années 70, ce concept vit une controverse et des débats incessants. De première origine française en Europe, l'interculturel s'est vu définir de plusieurs expressions et dans plusieurs domaines c'est pourquoi on parle souvent de définitions au sens pluriel.

En occupant un espace important dans plusieurs domaines de recherche, à noter la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, l'entrepreneuriat, le commerce, les TIC, la communication, l'enseignement et l'éducation, etc. l'interculturel est devenu une spécialité à part entière qui fait couler beaucoup d'encre à travers le monde entier. De nombreux auteurs et chercheurs ont abordé ce sujet à l'instar de CUQ, BLANCHET, BYRAM, ZARATE, PRETCEILLE, MEUNIER et bien d'autres.

Le contexte dans lequel le terme interculturel a été créé pour la première fois, celui de l'immigration et l'intégration sociale, n'est plus le seul aujourd'hui qui l'évoque. A nos jours, l'interculturel est problématique et ambigu en soi et problématise la quasi-totalité des aspects de vie en commun, qu'elle soit sociale ordinaire, professionnelle, scolaire et /ou estudiantine.

L'interculturel désigne le comportement épousé, « *la posture intellectuelle, une certaine façon de voir les choses* » (BLANCHET, 2004-2005: 3) adoptée en cas de rencontre de plusieurs cultures (deux minimum) ou sous cultures en cas d'une culture mère riche en variétés culturelles, à l'exemple de la culture algérienne qui se compose de la culture arabe et les cultures berbères à citer : chaoui, kabyle, mouzabite, targui, etc.

L'interculturel, est cette interaction entre deux (ou plusieurs) personnes qui chacune jouit d'un ensemble de valeurs propre à elle, une subjectivité et un parcours personnel et professionnel spécifique. Selon Martine Abdallah PRETCEILLE (1996), l'interculturel est défini comme « *la rencontre de deux identités qui se donnent mutuellement du sens et (...) favorisent la rencontre avec l'Autre.* » (M. A. PRETCEILLE, 1996: 28).

En se basant sur les propos de M. A. PRETCEILLE, nous comprenons que l'adjectif « interculturel » n'est attribué qu'à la suite d'une interaction, d'un échange entre deux identités, deux individus portant deux systèmes culturels différents.

Il faut signaler que la diversité culturelle n'induit pas obligatoirement une diversité linguistique et que deux individus culturellement hétérogènes, peuvent partager et avoir en commun la langue comme moyen d'interaction et de communication. L'interculturel suppose, automatiquement le principe de respect et d'altérité car il ne peut y avoir une communication entre des individus différents sans l'instauration du principe de respect mutuel et de tolérance, en dépassant tout genre de stéréotypes et de préjugés dans tout domaine confondu.

Le domaine de l'enseignement des langues étrangères forme un champ fertile de l'interculturel, vu l'hétérogénéité culturelle présente en classe imposée par la présence de la langue enseignée elle-même.

En effet, en apprenant une langue étrangère notamment le français, l'apprenant sera mis, bien évidemment en contact avec la (les) culture (s) véhiculée (s) par cette langue d'où la place primordiale de la culture en classe de FLE. L'interculturel, dans ce cas, résulte de la rencontre entre la culture mère ou première de l'apprenant et la culture française ou francophone véhiculée par la langue et le support présenté à l'étude. Il serait indispensable de signaler que l'enseignement de la langue ne doit aucunement se séparer de la culture, puisque cette dernière est véhiculée par la langue. Quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère, l'objectif premier sera de rendre les apprenants de cette langue, le français dans notre cas, capables de communiquer et interagir avec des locuteurs francophones natifs ou non natifs dans divers contextes à savoir le contexte professionnel.

En effet, les interactions, les échanges, les actes de paroles ne peuvent se mettre en œuvre à travers la langue seule, dans ce cas s'impose la connaissance de la culture et donc une compétence culturelle et interculturelle juxtaposées avec la compétence linguistique dans une complémentarité, afin de garantir une meilleure compréhension.

Dans ce sens, Luc COLLES et al. (2005) affirme qu'il est nécessaire de développer, chez les apprenants du français langue étrangère, en plus de la compétence langagière, un rehaussement culturel caractérisé par la régulation des représentations et des attitudes envers la langue étrangère, le ou les pays de cette langue et les locuteurs surtout natifs de cette langue. (L. COLLES et al., 2005).

Il faut noter que l'importance grandissante attribuée à l'interculturel est bien justifiée, vu le rôle capital qu'il joue dans la promotion du respect réciproque, la compréhension mutuelle et l'établissement des relations altéritaires à travers le monde et entre les nations. Ainsi, se réduisent voire s'effacent les comportements racistes, ségrégatifs, les malentendus et les scénarios conflictuels lors des rencontres interculturelles.

Dans ce cas intervient l'approche interculturelle ancrée dans un cours en classe de FLE pour réduire l'écart culturel, chez l'apprenant, entre sa culture mère et la culture de la langue cible, pour lui permettre de l'explorer sans atteindre à son identité.

Sur ce, émerge l'objectif, souvent marginalisé dans nos classe de FLE, qui est celui d'apprendre à l'apprenant, la tolérance de la différence et l'acceptation de l'Autre tel qu'il est.

La compétence finale d'ordre social à développer chez les apprenants est bel et bien de former le futur citoyen apte à s'intégrer et de s'adapter aux divers contextes et mises en situation, dans lesquels il sera mis pour des raisons professionnelles ou autres et de vivre ensemble avec des individus culturellement hétérogènes sans recourir à des stéréotypes ou des préjugés.

GHALEM (2013) et NANDITA (2013) insistent chacun dans son œuvre, sur le fait que l'interculturel n'est que le fruit des phénomènes de la globalisation et la mondialisation. Ils mettent l'accent sur l'impact de l'effacement des frontières géographiques par l'effet grandiose de la virtualité du Net.

Cet effet s'est projeté sur la réalité de la vie quotidienne de tout un individu pour lui apprendre du vécu, des valeurs, des normes, des habitus et des perceptions d'autres cultures, en se jetant dans une atmosphère interculturelle.

Il reste à noter que VERBUNT (2011) a fourni une définition de l'interculturel jugée par plusieurs, comme la plus convenable et adéquate aux situations de rencontres conflictuelles culturellement. VERBUNT (2011) définit l'interculturel ainsi :

« L'interculturel est un horizon, une approche, une gymnastique, une perspective. C'est la volonté de créer un ordre dynamique dans ce qui peut être une source de conflits et de tensions. C'est une perspective humaniste pour les relations entre les peuples, une barrière à toute hégémonie culturelle, un plaidoyer pour le respect de la diversité culturelle ou socio-diversité analogue au respect de la biodiversité...toutes ces aspirations créent non pas un modèle de société mais une orientation à donner au vivre-ensemble. ». (VERBUNT, 2011: 9)

Cette définition compare l'interculturel à l'horizon donc au futur dans une action d'anticipation. Le mot gymnastique est une référence à la flexibilité qui doit caractériser les comportements et les esprits présents dans des situations culturellement hétérogènes.

L'interculturel est considéré dans sa dimension sociale comme un projet qui balise le vivre ensemble à travers le monde entier et entre tous les humains, en réduisant voire en excluant les conflits, au moins d'ordre culturels.

3.7. Les méthodes d'approche de l'interculturel

3.7.1. Première approche : les représentations et stéréotypes

Fondée sur l'étude des représentations nationales et étrangères pour tenter de comprendre le processus de leurs constructions et créations, cette approche est initiée par ZARATE (1993).

La réflexion sur les représentations nationales et étrangères alimente une réflexion sur les stéréotypes qui s'avère nécessaire pour comprendre l'aspect implicite de la culture cible et la culture mère de l'apprenant.

Plusieurs auteurs ont soutenu l'avis de ZARATE dans l'importance des représentations et de l'explicitation des stéréotypes dans l'introduction de la dimension culturelle en classe de FLE. Nous revenons en détail sur ces deux concepts les représentations et les stéréotypes dans le chapitre n°6.

3.7.2. Deuxième approche : le choc culturel

D'abord il faut déterminer ce qu'est un choc culturel. D'après Margalit COHEN EMÉRIQUE (1985) le choc culturel est :

« Une réaction de dépaysement, de frustration, de rejet, de révolte et d'anxiété, en un mot une situation émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez les personnes qui placées par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagées à l'approche de l'étranger. » (M. C. EMÉRIQUE, 2016: 77).

En effet, ce sont les différences culturelles qui sont à l'origine du choc culturel. Les apprenants de français langue étrangère dans les régions qui ne sont pas en contact permanent avec la langue française et les cultures francophones sont aussi exposés à ce choc, dans la mesure où c'est une langue étrangère qui véhicule une culture très différente que la leurs.

Cette rencontre met l'apprenant dans un état de choc, puisqu'il se trouve dans l'impossibilité de comprendre et d'accepter les nouveaux faits culturels qu'il découvre, sans aucune initiation à apprendre comment passer du familier à l'étranger, du connu vers l'inconnu.

Cette situation conflictuelle pourrait être la raison première d'un rejet d'apprentissage ou d'une confirmation d'une représentation préconstruite. Beaucoup d'exemples illustrent cette situation dans notre corpus à l'exemple des représentations de « *l'étranger est un mécréant (Kaffir)* », « *les boissons alcooliques Haram « un pêcher* » » ; etc.

L'anthropologue américain Kalervo OBERG (1960), le premier chercheur qui a lancé la locution de « choc culturel » et l'a défini comme un sentiment de stress, d'anxiété, d'étrangeté par crainte de perdre ses repères, ses codes, ses habitudes en se retrouvant dans un milieu ou un contexte socioculturel hétérogène que le sien.

Il serait force d'esquisser quelques symptômes relatifs à un individu dans un état de choc culturel, à l'exemple des sentiments de désorientation, de malaise, de peur, d'insécurité ; d'inquiétude sans raison, toutes ces émotions finissent par faire vivre cet individu une dépression difficile à surmonter.

3.8. Les étapes du choc culturel

Pour bien cerner ce qu'est un état de choc culturel, OBERG (1960) suppose que l'individu doit passer par quatre stades qui sont tracés dans la courbe ci-dessous:

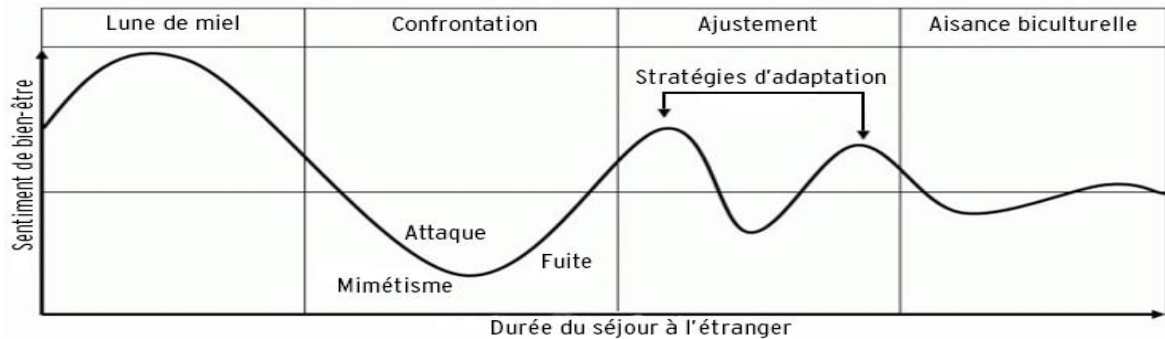


Figure 3: Les quatre étapes du choc culturel¹⁹

Commentaire

La courbe ci-dessus énumère les quatre étapes du choc culturel supposé par OBERG. Certes, le choc culturel est beaucoup plus envisageable lors de la rencontre de deux cultures entièrement hétérogènes mais cela n'empêche pas que la rencontre des systèmes culturels dérivés de la même culture mère, c'est-à-dire les sous cultures, peut en résulter un choc culturel quand la différence entre les deux est importante et la durée de la rencontre est longue.

3.8.1. Lune de miel

C'est la première étape par laquelle peut passer un individu en s'insérant dans une culture nouvelle et différente, dès les premiers jours du contact culturel hétérogène ou quelques semaines. Caractérisé par des sentiments d'euphorie, de joie, de curiosité à la découverte et d'excitation, l'individu éprouve une forte envie de tout visiter, tout goûter et découvrir. En effet, c'est l'exemple d'un immigrant excité de s'installer dans un nouveau contexte socioculturel. OBERG a également illustré ses propos par l'attitude hyper positive du touriste en voyage qui peut, aisément, décrire son bonheur et la joie de son aventure à l'étranger dans un livre entier.

3.8.2. La crise ou la confrontation

C'est l'étape de la crise ou l'individu fait face à ce qui est différent et marque l'Autre comme un système linguistique et culturel hétérogène. Après un

¹⁹ <https://www.bve.ulaval.ca/etudiants-et-rangers/vivre-a-quebec/choc-culturel-et-adaptation/>. Université Laval- Québec

moment euphorique, l'individu commence à constater les divergences, à se désorienter en cherchant des ressemblances en vain.

Par le biais des comparaisons entre la culture mère et la culture étrangère, l'individu porte des jugements sur ce qui l'entoure en produisant des stéréotypes, cela sans doute handicape sa communication avec l'autre et impacte négativement sur ses comportements et ses attitudes envers son entourage humain, linguistique et culturel. Cet individu, souvent offensif, adopte des attitudes agressives et fuit la rencontre et le contact avec l'autre qui représente la culture étrangère.

3.8.3. L'ajustement ou l'adaptation

Progressivement et grâce aux expériences personnelles, l'individu constate qu'il n'est pas seul dans cette société, qu'il n'est pas le seul étranger. De ce fait, il apprend à ne pas transposer des jugements et des représentations anarchiquement sur des personnes de langue ou de culture différentes. S'intégrer, nouer des relations sociales et découvrir la culture de l'Autre, l'accepter et tolérer sa différence, essayer de le comprendre, toutes ses opérations finissent par aider l'individu à s'échapper peu à peu de la situation du choc culturel.

3.8.4. L'aisance biculturelle

Atteindre ce stade d'aisance biculturelle dépend de plusieurs facteurs. D'abord l'individu apprenant est appelé à enrichir son répertoire culturel dans les deux cultures en question, c'est-à-dire nourrir son savoir savant et sa culture cultivée par des connaissances de divers ordres pour pouvoir comprendre le fonctionnement du groupe cible.

Cet apprenant, par la suite doit tâcher à améliorer son savoir-être et savoir-faire pour pouvoir orienter ses comportements dans des situations culturellement hétérogènes, sans recourir à l'isolement ou le repli sur soi.

Enfin, les deux conditions premières ne peuvent avoir lieu que si la personne elle-même est prédisposée à la rencontre interculturelle et à quitter le connu vers l'inconnu.

La communication interculturelle

Ce qui semble important à souligner est que les malentendus et les conflits culturels n'existent pas seulement entre des individus appartenant à des cultures

étrangères l'une par rapport à l'autre. Mais la rencontre entre des sous cultures ou des variétés d'une même culture mère dans un contexte intra culturel peut faire naître également des incompréhensions et créer des espaces de tensions. Sur ce, le décryptage linguistique seul n'est guère suffisant pour dépasser les blocages d'interactions.

Cependant, la réalité de l'hétérogénéité et la diversité culturelle ne doit aucunement entraver l'acte de communiquer dans un univers en perpétuel mutation. La communication interculturelle est une expression pluri et transdisciplinaire omniprésente dans tous les secteurs qui regroupent à leurs enceintes, des employés de nationalités et de cultures variées, à l'exemple des banques internationales, du tourisme et de l'hôtellerie, de l'économie et des entreprises multinationales.

La communication interculturelle est perçue comme « *l'interrelation entre des personnes issues de cultures différentes en situations d'interactions verbales ou non verbales dans des contextes de communications variés.*» (F. WINDMULLER, 2011: 21)

Selon la même auteure (2011), juger la réussite de la communication interculturelle dépend de plusieurs facteurs, tels que le sujet traité en communication, le statut social des interlocuteurs, la relation entretenue entre eux, l'aspect kinésique et proxémique, etc. Dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'interculturel occupe une place croissante et il ne faut pas nier l'importance de la communication dans un contexte scolaire qui suppose une situation interculturelle même en cas de la rencontre intra culturelle.

Comme toute autre compétence développée dans les établissements éducatifs, la compétence communicative interculturelle est d'une importance incontournable dans une classe de langue.

BYRAM (1997) dans le modèle de la compétence communicative interculturelle, précise que la personne dotée de cette compétence doit jouir de certaines connaissances, aptitudes et attitudes en parallèle de ses compétences linguistiques et langagières.

Dans ce sens, maîtriser la langue ou sa mise en œuvre ne suffisent pas pour établir une communication interculturelle. FANTINI (2000) intervient à ce sujet pour énumérer cinq facteurs pris en considération dans l'établissement d'une communication interculturelle réussie qui sont, la sensibilisation, les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la maîtrise de langue. (FANTINI, 2000), citée dans (ILDILKO LAZAR & al, 2007: 9).

La communication interculturelle sert surtout, à notre avis à apaiser les échanges entre des personnes d'identités différentes marqués par une tension discursive due à la variété culturelle.

L'approche communic-actionnelle²⁰ et interculturelle

Cette approche résulte d'un cloisonnement entre la communication et l'action et entre la tâche en apprentissage et la tâche sociale. L'apprenant, au sein de cette approche est conçu comme un acteur social qui investit ses compétences dans son intégration sociale afin d'accomplir ses tâches.

Claire BOURGUIGNON est la première chercheuse en didactique des langues qui a mis en place cette nouvelle approche «communic-actionnelle» pour atteindre non seulement un apprentissage scolaire, ça veut dire des compétences de tout genre sans les mettre en œuvre, mais aussi un apprentissage/usage qui appelle à l'action.

En effet, elle a pensé à transformer la classe en une miniature de société où l'apprenant apprend la langue-culture étrangère en se confrontant à des situations similaires au quotidien de la société cible où s'exprime la vie socioculturelle pour qu'il n'y ait pas de rupture entre l'enfant et l'apprenant. De ce fait l'apprenant est chargé d'accomplir des tâches complexes et relatives au vécu c'est-à-dire ancrées dans des situations réelles ou simulatrice de la réalité. (C. Bourguignon, 2007: 64)

Le CECRL pour qui l'apprenant n'est plus un réservoir à farcir par des connaissances, mais plutôt un acteur social qui doit communiquer pour réaliser

²⁰ Claire Bourguignon a choisi ce nom néologique pour nommer l'approche qu'elle a adopté pour jumeler l'apprentissage et l'usage afin de réaliser des tâches ou des actions en communiquant.

des tâches au sein de sa société, n'encourage plus l'apprentissage dans sa forme classique et linéaire en tant qu'une structuration d'exercices et application des règles. Actuellement, l'apprentissage consiste à développer chez l'apprenant un certain nombre de stratégies qui lui favorisent l'autonomie dans la résolution des problèmes et l'accomplissement des tâches dans le cadre d'une communication réussie.

3.9. L'approche communic-actionnelle dans le CECRL

L'évolution permanente de l'enseignement des langues vivantes et modernes notamment le français fait entrer dans le domaine de la didactique une nouvelle perspective dite, la perspective actionnelle. Dans une entente avec l'approche communicative qui prend en considération la communication, la perspective actionnelle s'interroge plutôt sur l'objectif, le contexte et la finalité de cette communication et suppose que l'apprenant communique dans un contexte socioculturel donné pour accomplir une action.

Le CECRL a proposé la consolidation de l'approche communicative par l'ajout de la perspective actionnelle pour permettre à l'apprenant d'inscrire sa communication dans un contexte donné pour agir ou interagir. Cela nous rappelle un des principes fondamentaux de *la pédagogie Freinet*²¹ portant sur « l'école ouverte sur la vie ». Ce principe dénonce la rupture entre l'école et son milieu naturel, social et humain.

Par contre, il oriente les pratiques scolaires vers un apprentissage qui répond aux besoins quotidiens de l'apprenant de divers ordres : social, économiques, techniques, culturel, ou communicatif. (H. PEYRONIE, 2000 : 5). Dans ce cas, pour réaliser des tâches, la communication représente un besoin non seulement quotidien mais nécessaire.

C'est en se basant sur les orientations du CECRL en matière d'enseignement/ apprentissage des langues notamment le français et dans le souci de le rendre plus fiable et rentable, en portant de l'aide aux enseignants pour accomplir leurs missions enseignantes en classe de langue, que Claire

²¹ La pédagogie Freinet ; « Comment susciter l'envie d'apprendre ou comment faire boire un cheval qui n'a pas soif ? » (FREINET, 1978: 24). Telle est la question à laquelle Freinet tentait de répondre à travers sa pédagogie qui consiste à faire naître chez l'apprenant le désir de découvrir en posant des questions pour en chercher des réponses. (M. CHIBOUT, 2017: 13).

BOURGUIGNON (2007) a transformé la perspective actionnelle en une démarche didactique.

Cette démarche appelée « l'approche communic-actionnelle » attribuée à l'apprenant un rôle plus actif qui est celui de, l'apprenant/acteur et tourne autour d'un scénario « l'apprentissage-action ». (C. Bourguignon, 2007)²²

Pour le même auteur (2007), cette approche n'apporte pas du nouveau dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français mais elle le conçoit autrement. La nouvelle approche prend pour mot clés ; la mission ou le projet, la tâche ou l'action, le contexte ou s'inscrit la mission, et le domaine ou l'arrière-plan thématique et culturel dans lequel s'enregistre l'acte de communication.

L'intérêt de l'approche communic-actionnelle est la garantie de la continuité entre les séances pédagogiques et ne met pas l'apprenant dans une rupture en passant d'un apprentissage à un autre.

3.10. L'approche interculturelle dans le CECRL

Basée sur les liens noués entre des personnes de cultures différentes dont l'intérêt et l'enjeu est de créer un espace d'entente, et promouvoir le respect et la compréhension mutuels. Cette approche insiste sur l'acceptation de l'Autre dans toute sa différence et de ne pas le sous-estimer, en se croyant supérieur et pensant sa culture comme universelle et échelle d'évaluation des autres cultures.

La tolérance considérée comme une clé de la rencontre interculturelle ne peut avoir lieu que par la reconnaissance de l'égo et l'ethnocentrisme innés dans chaque culture, cela dit une relativisation et un retour réflexif sur sa propre culture. Cette approche doit être amorcée dans tous les milieux ou les contextes qui vivent une mixité culturelle scolaire, qu'elle soit ou professionnelle.

La primordialité de rendre l'école un lieu de rencontre interculturelle, d'altérité et d'empathie impose aux personnels des enseignants de FLE et à d'autres disciplines de recourir à l'approche interculturelle, vu ses apports incontournables dans les situations culturellement hétérogènes. Apaiser la complexité culturelle lors des contacts et des interactions en classe ou au travail,

²² Disponible en ligne sur : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

alléger la tension des rencontres interculturelles sont au centre des tâches de l'approche interculturelle. (F. WINDMULLER, 2015 : 126).

En effet, elle ajoute que l'approche interculturelle intervient lorsque les identités hétérogènes s'échangent et amorcent une communication entre le « soi » et « l'Autre ». Cette démarche didactique vise à résoudre les problèmes d'ordre socioculturels et communicatifs entre des personnes issues de milieux socioculturels distincts, en développant la compétence interculturelle chez elles.

Partager la même langue de communication ne peut empêcher l'existence des situations culturellement conflictuelles. Dans ce même sens Philippe BLANCHET(2007) intervient

« L'idée fondatrice de cette approche est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans une langue (apparemment) partagée. » (Ph. BLANCHET, 2007: 1).

Cette approche consiste d'abord, à porter un regard extérieur, analytique sur soi-même et son propre système de schèmes culturels, autrement dit il faut se décentrer en dépassant son égocentrisme, afin d'admettre et d'accepter et de tolérer l'existence d'autres cultures et d'autres systèmes de valeurs distincts que le sien.

De la décentration découle la relativisation qui consiste à ne pas généraliser et mettre sa culture en relation avec d'autres cultures. La réflexion et l'identification de ses implicites culturels permet l'objectivation de son système culturel et aussi de réfléchir sur les stéréotypes et les préjugés comme des images cognitives préconstruites et non vérifiées. La dernière étape de l'approche interculturelle est l'empathie qui veut dire se mettre à la place de quelqu'un d'autre en s'impliquant dans sa découverte et s'appropriant une culture tierce qui résulte du contact bi ou pluriculturel.

Synthèse de chapitre

Au terme de ce chapitre, nous pouvons nous prononcer sur le nombre infini des définitions et des nuances délicatement exprimées attribué à l'interculturel pris dans sa dimension de concept abstrait, d'attitude, de

comportement, de posture, de théorie, de lien ou de relation établi lors des rencontres de cultures hétérogènes.

Nous déduisons, qu'en tant que compétence culturelle et /ou interculturelle, il est nécessaire aux formateurs et aux enseignants de FLE de cerner d'abord ces notions clés que nous essayons d'explicitier à travers un état des lieux fourni par des didacticiens, des pédagogues, des linguistes, etc. pour mieux réussir l'ancrage culturel francophone en cours de français langue étrangère. Le rapport à soi-même, l'altérité, le respect mutuel, la compréhension, la tolérance des différences sont des pierres angulaires de l'éducation à et par l'interculturel en vue de développer des compétences culturelles et interculturelles.

Chapitre n°2

Cadrage méthodologique de la recherche

Introduction

Ce chapitre se veut une présentation minutieuse du cadrage méthodologique de notre recherche. Nous en avons consacré un chapitre entier vu son volume important qui revient principalement à la multiplicité des instruments d'enquête choisis, l'hétérogénéité du public visé ainsi la mixité du corpus analysé. Il serait question de présenter Touat, le contexte géographique et socioculturel de cette étude, la genèse de travail, les objectifs, la problématique, les hypothèses.

Par la suite, il s'agirait de décrire la pré enquête réalisée à travers une observation non participante, l'enquête menée auprès des apprenants à deux reprises pendant une année, l'enquête menée auprès des enseignants de FLE, l'enquête menée auprès de l'inspecteur de l'éducation nationale et enfin l'expérimentation pédagogique en tant que recherche action.

Contexte de la recherche : Touat ; le Grand Sud

3.11. Situation géographique

Touat est le centre de la région d'Adrar. Délimitée au Nord-ouest par le Grand Erg Occidental, la région de Gourara et Tademaït, à l'Est par la plaine de Tidikelt, au Sud et à l'Ouest par L'Erg Chech. Selon Yves GUILLERMOU (1993) l'ancienne population de Touat se compose principalement de petites communautés berbérophones à savoir les Zénètes, les Sanhadja et les Haratins, mais aussi des micro sociétés subsahariennes, arabes, Hilaliens et juives ruinées par l'Islam. « (...) la région (de Touat) subit l'intrusion de divers groupes berbères et arabes, dont la pression croissante finit par ruiner la puissance juive et imposer un islam intolérant. » (Y. GUILLERMOU, 1993: 123).

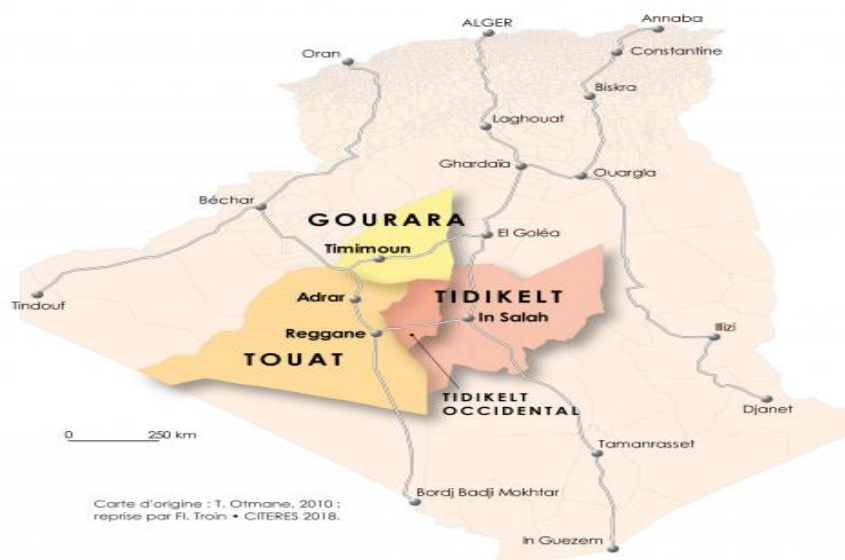


Figure 4 : Touat, Tidikelet et Gourara. Cartographie : T. Otmane et Fl. Troin.2018²³

3.12. La réalité plurilingue de Touat

Le paysage linguistique de la wilaya d'Adrar à l'instar de la région de Touat est complexe et d'une variété très riche connu par la coprésence et la coexistence de plusieurs pratiques langagières. Dans un aspect minoritaire,

²³ <https://journals.openedition.org/emam/docannexe/image/1488/img1.png>

quelques petites communautés linguistiques pratiquent le zénète et le tamacheq, qui demeurent deux variétés berbérophones coexistant aux cotés de l'arabe touati (Daridja touatia), et autres dialectes des migrants algériens installés à Adrar pour des raisons diverses dont on note le kabyle, le Chaoui, le Mouzabite, le Tamachek, etc. Cette coprésence de ces langues fait que Touat est un espace plurilingue.

Quant au français, Touat ne s'est pas francisée, au moins administrativement, comme les grandes villes algériennes du Nord. Cela renvoie à de maintes raisons notamment le peuplement très faible qui pratiquait des dialectes spécifiques à la région comme le Zénète ainsi que la présence des garnisons militaires françaises sans y tenir des actions armées proprement dite. Il est à noter que le processus de la désarabisation de l'Algérie a commencé quand la France s'est implantée au Nord algérien et a francisé toutes les administrations et les institutions dans l'objectif d'enraciner le français, le propager et de faciliter la conquête de l'Algérie. (K.T.IBRAHIMI, 1997: 36)

3.13. La mosaïque culturelle de Touat

Culturellement, Touat est comparée à une mosaïque vu la diversité et la complexité de son champ culturel.

En effet, le brassage des populations algériennes en majorité et quelques minorités africaines qui vivent sur le territoire de Touat engendre une vie commune dans toutes ses dimensions socioculturelles quotidiennes caractérisée par le partage, le vivre ensemble et l'échange.

Ce brassage est un facteur phare de la richesse culturelle de Touat, on y trouve la culture Touatia, Gouraria, Mouzabites, Arabe (du Nord, de l'Est et de l'Ouest), kabyle, chouia et targui.

La culture kabyle issue de Djurdjura, la Soummam (Tizi Ouzou, Béjaia, Bouira, mais aussi une partie de la wilaya de Sétif, et une partie de la wilaya de Bordj Bou Arreridj, dans les hauts plateaux. La culture chaouia descendante des territoires des Aurès à savoir les wilayas de Batna, Tébessa, Khenchela, Oum El Bouaghi, Guelma, Souk Ahras et autres. Sans oublier la culture mouzabite de

Bni M'zab, touatia de Touat, Gouraria de la région de Gourara, ainsi que le culture des arabes qui viennent du nord, de l'est et de l'ouest de l'Algérie.

Toutes ces cultures avec toutes leurs différences et richesses coexistent sur le territoire de la wilaya d'Adrar et à Touat aussi. Elles vivent ensemble et travaillent ensemble dans une société pluriculturelle.

Cadrage méthodologique et rappel des données de base

3.14. Genèse du travail

L'idée de cette recherche s'est éclatée de la réalité sociolinguistique que vit le français langue étrangère objet d'enseignement/ apprentissage dans le contexte saharien algérien et en particulier dans les régions éloignées dans le sud à l'exemple de Touat. Cette région dessine un paysage linguistique diversifié et assez riche de par un amalgame de langues pratiquées par sa population plurilingue et culturellement hétérogène à citer : l'arabe dialectal (l'arabe algérianisé des personnes venant du nord, de l'est ou de l'ouest algérien pour des raisons commerciales, sociales ou autres), la Touatia (une variété d'arabe spécifique à la région de Touat), le Zénète²⁴, le Tamashek²⁵ ou Tamajek.

Etant enseignante au cycle secondaire depuis plus de 16 ans et à base de profondes observations, nous avons remarqué ce qui suit :

- La place minimale réservée à l'aspect culturel francophone du français langue étrangère dans les supports pédagogiques présentés à l'étude en compréhension et production écrite ou orale en 1 A.S. en faveur de la typologie textuelle bien soutenue par les directives de la commission nationale des programmes citées dans la description du programme de 1A.S. présente dans le document d'accompagnement destiné aux professeurs d'enseignement secondaire de FLE.

²⁴ Le Zénète : Selon B.BOUHANIA (2019) le Zénète est une variété de langue Tamazight (Berbère) qui n'est pas promu au niveau sociétal à Touat et qui risque de disparaître vu la négligence institutionnelle et promotionnelle qu'elle subit.

²⁵ Tamashek : D'après le même auteur et le même ouvrage (2019) « Le dialecte Zénète », le tamashek est une variété de la langue Tamazight qui est en danger de disparition vu la dégradation de son usage quotidien.

Dans ce sens elle dicte le suivant :

« Le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours (...) De ce dernier point de vue, les contenus introduiront des thématiques plus particulièrement en rapport avec le monde de la science et de la technologie scientifique.» (C.N.P., 2005 :3)

Effectivement, le français fonctionnel, sollicité par les programmes, comme moyen qui véhicule la pensée scientifique et technologique est plus sollicité et dominant au détriment du français contextualisé qui prépare l'apprenant algérien du Sud, souvent éloigné des aspects de la francophonie comme la langue et culture à une communication interculturelle réussie en français dans toute autre situation de communication culturellement hétérogène en dehors des murs de la classe.

Les apprenants penchent souvent à produire des discours sans aucune curiosité à la découverte de l'autre ou à l'ouverture sur le monde francophone en particulier, contrairement au monde anglophone. Cela nous a mené à penser sur la place des compétences culturelles et interculturelles de ces apprenants qui seront orientés, par la suite, vers deux filières de spécialité attachées étroitement aux langues cultures étrangères qui sont respectivement : la 2A.S. langues étrangères où va s'ajouter l'allemand ou l'espagnol comme troisième langue étrangère ou la 2 A.S. Lettres et philosophie où le français jouit d'une place importante dans le cursus scolaire et d'un coefficient élevé.

En effet, la défaillance des compétences culturelles et interculturelles est un élément prépondérant dans la perturbation de la compréhension mutuelle entre des individus de cultures différentes. La volonté d'apprendre la langue- culture française ne manque pas chez les apprenants de Touat mais c'est l'image complexe de cette culture dont ils sont dotés, et que nous essayerons d'esquisser au fond de notre thèse, qui entrave le processus de l'apprentissage.

Entre la négligence voire l'exclusion du facteur culturel dans les pratiques pédagogiques au sein des écoles secondaires et les représentations des apprenants,

la compétence culturelle et interculturelle peinent à s'installer dans les classes de FLE.

Par ailleurs, l'acte pédagogique n'est pas la seule source à faire passer la culture lors de l'enseignement d'une langue étrangère, il existe autres facteurs d'ordre géographique, historique, personnel, familial et social qui participent à cette anomalie culturelle liée à la place actuelle du français langue étrangère à Touat. C'est à travers ce travail que nous tenterons de dévoiler et de comprendre le pourquoi et le comment de l'installation et du développement des compétences culturelles et interculturelles des apprenants de 1 A. S. à Touat.

3.15. Objectifs

L'objectif premier assigné à notre recherche est de mettre en exergue le rôle majeur des compétences culturelles et interculturelles dans l'efficacité de l'enseignement /apprentissage de FLE ainsi que dans l'assurance d'une communication interculturelle réussie qui permet l'ouverture sur l'universel dans le respect de l'altérité en proposant une démarche éclectique opérable dans les régions éloignées de la langue française et des aspects socioculturels francophones.

Cela s'enregistre dans l'espoir de toucher aux trois éléments piliers dans le processus de l'enseignement/apprentissage de chaque langue et qui sont respectivement : la langue elle-même, la culture et la société.

De plus, nous tenterons de proposer d'éventuels alternatives et des solutions possibles pour surmonter les contraintes d'enseignement/apprentissage de FLE en matière d'installation des compétences culturelle et interculturelle. Elucider le « comment » en vue du développement d'un ensemble de compétences : savoir- être, savoir- faire, savoir agir et réagir avec l'autre culturellement différent dans une atmosphère d'altérité et d'empathie est une partie intégrale de nos objectifs.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons projeté de :

- Décrire le portrait interculturel de l'apprenant puis dégager les difficultés et les obstacles qui ralentissent ou empêchent l'apprentissage de français à Touat.

- Identifier l'état réel de la formation à l'interculturel par les inspecteurs au profit des enseignants de FLE et par la suite esquisser les contraintes de l'enseignement de FLE à Touat.
- Proposer un projet d'enseignement linguistico-culturel ancré dans un contenu bâti sur les valeurs et les repères algériens et francophones en vue de stimuler la construction de nouvelles attitudes de décentration et d'altérité entre les différents apprenants locuteurs en français. L'accent ne sera pas mis seulement sur la langue ou la culture, mais sur l'apprenant, touché dans son caractère humain, le citoyen de demain capable de réussir une communication interculturelle en français dans divers contextes sociaux.

3.16. Questions de recherche «la problématique »

De nos jours et à l'heure de la mondialisation perpétuelle et précipitante, nous ne cessons de créer des passerelles de coopération et des échanges de tout type (politique, économique, culturel, artistique, humain, etc.) pour ne citer que ceux- là. Les relations entre les individus ne sont plus de l'ordre du national mais elles se sont élargies pour toucher le plan universel. Savoir et pouvoir gérer des situations de communication liées à la vie courante dans ce cadre d'échange ne suscite pas seulement des compétences langagières assez développées et un niveau de grammaire avancé mais aussi des habiletés et des compétences en matière de la culture et de l'interculturel pour favoriser la compréhension mutuelle et éviter tout malentendu possible.

Sur ce, il s'avère que l'installation et l'acquisition de ces compétences transversales (culturelle et interculturelle) deviennent une priorité afin de réussir les incontournables rencontres et communications.

Ces deux compétences ont un caractère transversal vu leur rôle dans plusieurs domaines et disciplines à citer à titre d'exemple : la politique, l'économie, l'art, le monde des affaires, etc. Abdallah Martine PRETCEILLE (2003) a mis le point sur la place considérable attribuée à la compétence interculturelle dans le domaine du management international par exemple au détriment de l'éducation où les écoles abritent une diversité culturelle immense

sans pour autant s'intéresser à cette même compétence. S'apprêter à la vie commune, dépasser les frontières géographiques, voyager, rencontrer des pairs venants de partout dans le monde pour des raisons personnelles et/ou professionnelles, devenir un citoyen responsable et engagé dans une société prête à la découverte et à l'ouverture sur l'universel, tel doit être la finalité de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans toutes les écoles de l'Algérie et du monde entier.

L'apprenant du sud algérien notamment de Touat, une région saharienne qui s'étale de Tssabit jusqu'au Reggane passant par plusieurs communes et dairas, dès sa troisième année de scolarisation primaire, est mis en contact avec la langue-culture étrangère soit d'une façon directe (la rencontre des arrivés nordistes et des villes côtières), ou indirecte via les masses médias (télévision, radio, réseaux sociaux...).

Le français, en tant que langue de grande diffusion en Algérie, accompagne l'apprenant comme première langue étrangère durant toute sa scolarisation par son ancrage dès la troisième année primaire jusqu'à la cinquième. Puis de la première année moyenne jusqu'à la quatrième donc 4 ans au collège. Enfin 3 ans au lycée et cela fait 10 ans d'une expérience archi quotidienne avec cette langue.

Cette expérience qu'elle soit appréciée, estimée, sous-estimée, valorisée, dévalorisée, négligée voire refusée dans un milieu formel (la classe) ou non formel (social) est accompagnée d'un ensemble varié de représentations, de comportements, d'attitudes vis-à-vis des langues-cultures étrangères en général et le français en particulier.

A plus de 1250 kilomètres à vol d'oiseau de la capitale Alger, l'apprenant de Touat est éloigné géographiquement, socialement, artistiquement, médiatiquement de tout aspect relatif à la francophonie définie par une imprégnation et une manifestation linguistiques et culturelles du français contrairement aux autres villes du nord algérien.

La spécificité de la région d'Adrar en général et de Touat spécialement, ses traditions, ses valeurs, sa structure sociale, son attachement à la religion

témoignent que la langue française, partie prenante de l'héritage colonial, n'est pas répandue de la même fréquence ni du même privilège au sud algérien en la comparant avec le nord ou elle s'est implantée dans plusieurs sphères et omniprésente dans le quotidien des algériens. (R. SEBAA, 2002).

Cela revient à plusieurs raisons sur lesquelles nous reviendrons plus tard lors de la description des représentations et des leurs origines. De ce fait, l'aspect culturel francophone est quasiment absent, à Touat, cela s'interprète par l'absence du français dans le quotidien social des apprenants, les activités commerciales, évènementielles, l'absence des instituts et des centres culturels français et l'usage rare du français oral entre les jeunes Adraris, etc.

Certes, c'est à l'école et en collaboration avec l'enseignant, ambassadeur langagier et culturel que cet apprenant est censé développer un potentiel culturel important basé non seulement sur les connaissances culturelles mais aussi sur la prise de conscience personnelle et collective de la primordialité de la langue-culture dans l'ouverture sur l'universel. Cela s'avère opérable par l'intégration explicite de la dimension culturelle/ interculturelle dans nos programmes tout en réfléchissant sur le placement de la pédagogie et l'éducation interculturelles dans notre système éducatif algérien.

L'explicitation de l'enseignement culturel ancré dans la langue et le développement des compétences culturelles et interculturelles font l'objet de fortes controverses, et font face à plusieurs contraintes. Cela nous a poussé à localiser notre étude dans l'optique de complémentarité linguistico-culturelle au sein de la classe de 1A.S, de l'ouverture sur le monde, à l'altérité, au dialogue tolérant et au « vivre ensemble ». Cela sous-entend la lutte contre le monolinguisme, mono culturalisme et la stéréotypie à travers un enseignement linguistique ancré dans les cultures étrangères y compris celle francophone en relation avec les cultures locales variétés de la culture algérienne mère.

Sous la lumière des données recueillies lors de la pré-enquête réalisée à travers une observation non participante, nous avons pu poser un nombre important de questions pour mettre en exergue la problématique du développement des compétences culturelles et interculturelles en parallèle avec la

compétence linguistique chez les lycéens de 1^{ère} année dans le contexte saharien spécifique de Touat. Nous nous permettons de formuler notre problématique en s'interrogeant ainsi :

- De quelles connaissances culturelles et compétences interculturelles les apprenants de Touat sont-ils dotés ?

Autrement dit, nous nous interrogeons sur les représentations de la langue française, des cultures francophones et de la France qui sont à l'origine des comportements et des attitudes des apprenants envers le français langue – culture.

- Quelle prise en charge universitaire et professionnelle pour les enseignants au cycle secondaire de FLE en tant que passeurs culturels ?

A ce niveau, nous nous demandons à propos du rôle de l'enseignant à faire passer la langue française et les cultures francophones sous la supervision des formateurs « les inspecteurs de FLE » en formation continue après la formation initiale aux universités. En d'autres termes, il serait question de positionner l'interculturel en tant que module enseigné dans les universités d'une part, et d'autre part, en tant que caractère professionnel chez les enseignants de FLE au cycle secondaire.

- L'insertion explicite de la dimension interculturelle francophone dans le manuel scolaire de 1 A.S. par des contenus contextualisés et appropriés aux spécificités de la région de Touat et de ses apprenants (support, activité, sujet, thèmes, ateliers, etc.) développera-t-elle des compétences, culturelles et interculturelles chez eux ?

3.17. Hypothèses émises

Pour tenter de porter des éléments de réponses à nos questionnements, nous nous permettons d'avancer trois hypothèses à confirmer ou à infirmer au long de notre étude après l'analyse des enquêtes réalisées auprès des apprenants de 1 A.S. de Touat, des enseignants de FLE au cycle secondaire et les inspecteur régional de FLE ainsi qu'après l'analyse des résultats de l'expérimentation pédagogique tenue en classes de 1 A.S dans trois districts de Touat : Tssabit, centre-ville d'Adrar et Reggane.

3.17.1. Première hypothèse

Le répertoire consistant de représentations linguistiques socioculturelles des apprenants de Touat serait à l'origine du rejet du français et son héritage culturel.

3.17.2. Deuxième hypothèse

La formation initiale à l'interculturel dans les universités et /ou les Ecoles Normales Supérieures des enseignants de FLE, exerçant leurs métiers dans le Grand Sud algérien, conduirait à restaurer le rôle de passeur culturel qui est :

« (...) favorise le dialogue dans sa classe et entretient un lien dynamique avec la culture dans toutes ses dimensions, permettant ainsi aux apprenants de faire des découvertes, de développer un regard critique et de faire des apprentissages significatifs, puisque culturellement ancrés. » (NADEAU, 2020: 63).

Autrement dit il est appelé à se détacher de l'enseignement automatisé structural de la langue française. La défaillance de la formation des enseignants aurait un mot à dire qui ne doit pas se limiter à un simple transfert redondant de directives et d'instructions ministérielles sans se soucier de l'aspect culturel chez les enseignants considérés comme des ponts culturels avant qu'ils soient des citernes de connaissances et de savoirs linguistiques.

3.17.3. Troisième hypothèse

Les contenus proposés et les pratiques pédagogiques actuelles privilégieraient la dimension linguistique sous plusieurs prétextes à citer le manque de moyens, l'éloignement géographique de l'actualité, le manque de contact oral et événementiel avec la langue étrangère dans la société Adrari spécialement de Touat, l'absence des instituts qui prennent en charge la langue française comme l'institut français ou le centre culturel français.

Force serait de constater qu'une orientation vers un éclectisme appelant l'approche communicative et interculturelle dans une complémentarité avec les apports de l'approche par compétence serait nécessaire et pourrait assurer un enseignement culturel explicite qui va en pair avec l'enseignement de la langue car ces approches répondent parfaitement aux besoins de l'apprenant Adrari de

Touat qui nécessite à son tour une prise en charge spécifique sur le plan communicatif, linguistique et culturel.

Une contextualisation et une appropriation des pistes pédagogiques de tout type à l'exemple des manuels culturellement variés, l'intégration des TIC. en classe de FLE, les activités de mise en situation-problème de l'apprenant qui lui suscitent une remise en question de ses propres schèmes culturels et stimulent sa décentration, les ateliers de découverte culturelle, des mobilités d'apprenants à titre de motivation, d'appel à l'altérité et de promotion culturelle de la francophonie seraient dans l'intérêt absolu des apprenants de Touat.

Collecter une bibliographie exhaustive qui fera l'objet du soubassement théorique adopté pour répondre à nos questionnements et vérifier nos hypothèses était une priorité suivie par trois enquêtes menées auprès des apprenants de 1 A.S. scolarisés à Touat, des enseignants de FLE exerçant à Touat et l'inspecteur régional de FLE chargé de la wilaya d'Adrar ainsi qu'une expérimentation pédagogique réalisée sur terrain en classe de 1 A.S.. Pour ce faire, nous nous sommes outillées de trois instruments d'investigation détaillés ci-dessous.

Outils méthodologiques

Nous nous sommes outillée de plusieurs techniques et méthodes afin de porter des réponses à nos questionnements. Il est reconnu, majoritairement, que dans les enquêtes de terrain on opte souvent pour trois outils d'investigation que nous détaillons ci-dessous.

3.18. L'observation non participante

Elle sert à découvrir de prêt le contexte de l'expérimentation et les acteurs qui y participent. Autrement dit, l'observation garantie au chercheur d'embrasser un regard étendu et plus couvrant du terrain de recherche. (N. SAMLAK, 2020: 33).

Nous avons opté pour l'observation non participante dite aussi extérieure (Berthier, 2016) lors de laquelle nous avons joué un rôle périphérique, inactif étant placée au fond de la classe sans intervention. Sans intégrer le groupe de classe par des interventions directes, nous avons assisté à des cours assurés par

des enseignants de langue sur lesquels nous avons établi des grilles d'observation pour décrire l'approche adoptée par l'enseignant, la place attribuée à l'aspect culturel de langue cible ainsi que les réactions, le comportement et les attitudes des apprenants dans un cours de français.

En effet, cette approche méthodologique plutôt qualitative nous a permis de comprendre les nombreux défis levés en classe de FLE à Touat sur tous les plans : enseignement, apprentissage, interaction, évaluation, etc.

Ce choix vient, également, pour vérifier le « comment » de quelques réponses affirmatives par les enseignants concernant le recours à l'interculturel en classe qui ont affirmé dans les réponses au questionnaire, l'ancrage de l'interculturel dans leurs pratiques enseignantes.

Un carnet de bord nous était indispensable et largement utile pour y noter, minutieusement, tout ce qui a pu attirer notre attention surtout quand c'est en relation directe ou indirecte avec l'objet de notre recherche. Nous avons dressé une grille d'observation qui définit le contexte spatiotemporel de la classe et des cours observés ainsi que la composition humaine spécifique à chaque classe observée. Nous avons précisé dans cette grille un nombre important d'éléments descriptifs de la situation d'observation en classe de 1 A.S. pour nous faciliter la lecture et l'analyse des données y collectées. Nous citons à titre d'exemple la gestion de temps, l'introduction de l'aspect culturel francophone et local, les comportements et les attitudes, les dire, les faire, les réactions, des apprenants et des enseignants.

Cette grille décrit, également, les compétences liées au : savoir (acquisition de la langue française), savoir-faire (résoudre une situation problème), savoir-être, agir, réagir (profil interculturel de l'enseignant ou de l'apprenant) détectées en classe de 1A.S. Le schéma ci-dessus explique les paramètres pris en considération lors de l'élaboration de la grille d'observation :

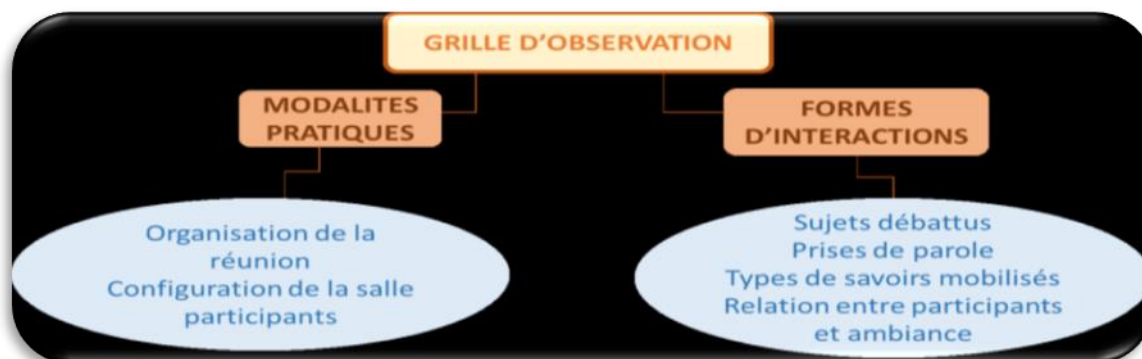


Figure 5 : les éléments constituant de la grille de l'observation²⁶

Commentaire

La figure ci-dessus met en valeur les éléments pris en compte lors du dressage de la grille d'observation suivant l'acteur observé enseignant, apprenant ou l'interaction entre les deux. D'une part, les modalités pratiques concernent l'organisation de la séance et de la classe autrement dit une description du cadrage général de la classe ; le nombre d'apprenants, les dispositifs mobilisés pendant le cours, etc.

D'autre part, l'observation cible le déroulement du cours et l'interaction enseignant apprenant. A ce niveau, nous avons dégagé le type de savoir enseigné, la présence de l'aspect culturel dans ce cours, la prise de parole par les apprenants, le traitement des sujets culturels, les comportements et les réactions des apprenants, leurs motivations par rapport au cours de français et à l'aspect culturel en cas de présence.

3.18.1. La grille de l'observation

Dans l'objectif de bien cerner nos tâches à réaliser avant l'expérimentation, nous avons dressé trois grilles d'observation valables pour les trois classes-échantillon choisies pour l'étude et des tableaux qui définissent, respectivement et avec précision les éléments constitutifs de l'observation non participante et le contexte général de chaque outil tout en répondant aux questions Qui ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Quand ? Où ?

²⁶ Source de la figure n°2 : R. A. BouFadel, 2014: 162

Trois grilles ont été élaborées afin d'observer les enseignants, les apprenants et les cours observés y compris les interactions communicationnelles. Afin que l'opération d'observation soit structurée, guidée et réussit à décrire les profils recherchés en classe de FLE, nous nous sommes inspirée des travaux de BYRAM et ZARATE (1996) pour concevoir trois grilles compatibles et appropriées au contexte de l'enseignement /apprentissage à Touat. Le modèle des trois grilles est présenté dans les annexes.

3.18.2. Les trois contextes de l'observation

Ayant comme objectif unique de collecter les informations nécessaires à la description de la place accordée à l'aspect culturel et interculturel francophone en classe de 1 A.S manifestés dans les pratiques enseignantes ou apprenantes, les observations se sont déroulées de la même manière dans les trois contextes suivant l'ordre chronologique de leur réalisation.

3.18.2.1. Lycée Boualga Abdelkader de Tssabit

Tenue le 22 Novembre 2020 dans une classe de 1 A.S. composée de 50 élèves dont 28 filles et 22 garçons divisés observées pendant deux heures. L'enseignant formateur²⁷ souriant chargé du cours nous a reçues à 9 heures du matin après un déplacement de 63 kilomètres reliant la ville d'Adrar et Tssabit.

3.18.2.2. Lycée Hakoumi Laid au Centre-ville d'Adrar

Tenue le 25 Novembre 2020, l'opération d'observation s'est déroulée au lycée même où nous travaillons et a duré également deux heures dans une classe de 1A.S. composée de 43 élèves dont 22 filles et 21 garçons. De la même manière, placée au fond, nous avons assisté au cours qui a duré de 8 à 10 heures du matin. Cette fois ci l'enseignant responsable d'animer le cours nous a présentés aux apprenants avant de commencer la séance.

3.18.2.3. Lycée El Hakim Ibn Roched à Reggane

Le 29 Novembre 2020 était la date fixée par l'enseignante chargée du cours à observer. L'enquête s'est passée de la même façon, au fond de la salle de classe munie d'une grille et d'un carnet de bord, nous sommes restées pendant deux heures successives à observer les pratiques pédagogiques et les interactions

²⁷ L'enseignant qui nous a reçues à Tssabit est un enseignant formateur donc il reçoit des stagiaires à titre de formation continue.

enseignante/apprenants. Ci-dessous un tableau récapitulatif du contexte, objectifs et circonstances de l'observation non participante.

Tableau 1: Récapitulatif de l'observation non participante.

Outil	Qui?	Quoi ?	Comment	Pourquoi	Quand ?	Où ?
L'observation non participante	Nous	Observer trois classes de 1 A.S.	Se placer au fond de la classe munie d'une grille et d'un carnet de bord	1-dégager les aspects culturels francophones ou locaux évoqués en classe de 1.A.S.	L'année scolaire 2020/2021	Trois régions différentes de Touat
		-les séances des observations se sont répétées		2- préciser la place attribuée à la culture francophone dans les supports choisis par les enseignants.	22-11-20	-Tssabit : lycée Boualga Abdelkader
				3-décrire les attitudes et les comportements des apprenants pendant le cours de français et le degré d'interaction entre les apprenants et les enseignants	25-11-20	-Adrar centre : technicum Hakoumi laid
					29-11-20	-Reggane : lycée Elhakim Ibn Roched

Commentaire

Le tableau ci-dessus, en répondant à six questions, trace les éléments constitutifs de l'observation non participante tenue en classes de 1 A.S. dans les trois districts sus cités. En effet, le tableau esquisse le contexte spatio-temporel, le périmètre humain concerné par l'observation et les objectifs visés par cette préenquête.

3.19. Le questionnaire pré expérimental des apprenants : évaluer le profil interculturel d'entrée en 1 A.S.

En tant qu'une évaluation diagnostique du profil interculturel d'entrée en 1 A.S des apprenants venant de la quatrième année moyenne, cet outil répond à une visée quantitative. D'après BAUMARD et al. (1999), le questionnaire est considéré comme : « Un outil (...) bien adapté aux recherches quantitatives puisqu'il permet de traiter de grands échantillons et d'établir des relations

statistiques ou des comparaisons chiffrées.» (BAUMARD et al, 1999 :2), citée dans (N. SAMLAH, 2020: 46).

En effet, c'est une étape cruciale dans notre recherche qui touche à un échantillon assez consistant d'apprenants et d'enseignants. Les questionnaires que nous avons élaborés se composent de plusieurs variables et respectent un enchaînement logique des interrogations de la plus simple vers la plus complexe.

Ce questionnaire est soumis à deux reprises, avant l'expérimentation à titre d'évaluation diagnostique du profil interculturel, et après de l'enseignement explicite de la dimension culturelle francophone à titre d'évaluation de progression et de développement de l'apprentissage culturel.

Adressé à 143 apprenants étant les acteurs principaux de notre enquête. Il est construit de 20 questions ouvertes et 7 questions fermées et se reproduit deux fois pendant cette étude, la première fois avant l'expérimentation et une deuxième fois après l'intégration explicite de l'aspect culturel francophone dans l'enseignement du FLE afin de décrire le profil interculturel de sortie des apprenants à la fin de la saison scolaire. Les données collectées nous permettront d'esquisser le répertoire culturel des apprenants de 1A.S. à Touat ainsi que de repérer et identifier les représentations socioculturelles des apprenants concernant la langue –culture française et leurs portraits interculturels pour comprendre le processus du développement des compétences culturelles et interculturelles chez eux.

Ce questionnaire réparti en trois parties évalue en prime abord le niveau des connaissances culturelles (algérienne et francophone) relevées à travers un ensemble de questions qui visent les traits distinctifs de chaque culture. Dans un second temps, nous tentons de dégager chez l'apprenant, mis dans une situation de communication interculturelle, un ensemble de réactions, d'attitudes et de comportements pour inférer son rapport et sa relation avec l'autre différent sur plusieurs axes. Les interrogations posées servent à esquisser le portrait culturel et interculturel des apprenants vis-à-vis sa culture mère dans toutes ses variétés (arabe, touati, gourari, kabyle, chaoui, targui, mouzabite, etc.) et la francophonie en tant que langue et culture. En guise de résumé, le questionnaire vise à décrire :

- Les connaissances culturelles de l'apprenant dans les deux cultures en question algérienne et francophone
- Les représentations linguistiques et socioculturelles
- Le profil interculturel de l'apprenant.

Pour résumer, le questionnaire proposé à l'apprenant sera analysé suivant la grille dressée ci-dessous.



Figure 6: les trois parties composantes du questionnaire des apprenants de 1 A.S

Commentaire

La grille ci-dessus trace les trois phases constitutives du questionnaire adressé aux apprenants dans le but de décrire le plus minutieusement possible leurs profils interculturels d'entrée en 1 A. S. secondaire.

Afin de mieux saisir le contexte humain et géographique du questionnaire soumis aux apprenants de 1 A.S à Touat, nous l'avons récapitulé dans le tableau ci-dessus qui répond respectivement aux questions suivantes : qui, quoi, comment, pourquoi, quand et où ?

Tableau 2: Récapitulation descriptive du questionnaire des apprenants de 1 A.S

L'outil	Qui ?	Quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?	Quand ?	Où ?
	88 apprenant	Questions ouvertes.	-main à	- Identifier le niveau de connaissance culturelle/	Soumis le: 09-11-2020	Lycée -Hakoumi Laid. (Adrar

<p>Le questionnaire</p>	<p>es et 55 apprenants</p>	<p>Et Questions fermées.</p>	<p>main. - interactif Google Forms</p>	<p>interculturelle des apprenants. - définir leurs profils interculturels. - mesurer leurs prédispositions à la rencontre interculturelle</p>		<p>centre) -Elhakim Ibn Roched (Reggane) -Boualga Abdelkader (Tssabit)</p>
--------------------------------	----------------------------	------------------------------	--	---	--	--

Commentaire

Ce tableau de sept colonnes verticales et deux lignes présente, en répondant à un nombre de questions les éléments nécessaires qui constituent le questionnaire pré expérimental adressé aux apprenants de première année secondaire inscrits en filière de lettres et philosophie scolarisés dans les trois lycées Hakoumi Laid, Boualgaa et El hakim Ibn Roched.

3.19.1. L'échantillon

Etant l'extraction sélective d'un groupe représentatif d'une population apprenante en 1 A.S. culturellement hétérogène dans la région de Touat, nous nous sommes posé tas de questions avant de déterminer la composition exacte de notre échantillon d'étude. La réponse définitive à nos interrogations concernant l'échantillon était clairement présenté dans l'intitulé de notre travail ainsi que dans la formulation des hypothèses émises en tant que réponses provisoires à nos questions de recherche.

Pour suivre le développement des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants de 1 A.S. dans le contexte scolaire de Touat, nous avons ciblé dès le départ les apprenants scolarisés dans trois districts dans cette région à nommer : Tssabit, Adrar- ville qui est le centre administratif et commercial de Touat (K. Suter, 1953 :444) et Reggane. Notre but était de creuser au plus profond dans les raisons qui peuvent entraver l'ancrage de l'interculturel et l'épanouissement des compétences y reliées dans des zones géographiquement et socio-culturellement spécifiques.

Nous avons tenté, dans le choix de l'échantillon de cette étude, d'éviter le maximum de subjectivité vu notre parcours dans le domaine de l'enseignement dans cette même région géographique. D'après CAMPENHOUDT, MARQUET et QUIVY (2017), les règles de l'art définissent trois conditions selon lesquelles un échantillon peut être construit et choisi. Ils expliquent que :

« (...) il existe trois possibilités. La première consiste à « *étudier la totalité de la population* » ; la deuxième « *à étudier un échantillon représentatif de la population* » et la troisième à « *étudier des composantes non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population* ». (CAMPENHOUDT, MARQUET & QUIVY, 2017) citée dans (J. P. FÉLICIANO, 2018: 179).

En effet, puisqu'il nous est quasiment impossible d'étudier la totalité de la population apprenante, notre choix de l'échantillon s'est basé sur les caractéristiques partiellement représentatives du public visé.

Notre échantillon compte 143 apprenants qui peuvent ne pas représenter la totalité de la masse apprenante à Touat mais entièrement significatif vu les circonstances de la réalisation de la présente recherche. Nous appuyons ce choix par les propos de HAMEL (2000) qui affirme que le crédit d'une proposition scientifique ne dépend pas forcément du nombre des cas où elle a été vérifiée. Il ajoute que si l'étude est « méthodique et bien organisée un seul et unique cas peut être suffisant. » (HAMEL, 2000 : 20).

Notre échantillon se caractérise par sa complexité assez large vu la provenance et l'origine culturelle différentes de chacun des apprenants sujets d'enquête et sa représentativité comme il est suffisamment pertinent par rapport à nos objectifs prédéterminés. Sur ce, il répond à trois règles citées par BARDIN (2001) auxquelles doit obéir la constitution d'un corpus. Et partant, il nous semble assez indicatif pour nous mener à des conclusions et des résultats significatifs esquissant le développement des compétences culturelles et interculturelles en classe de FLE à Touat.

Le tableau ci-dessous dessine la composition de notre échantillon :

Tableau 3 : La description de l'échantillon des apprenants enquêtés.

Le nom du lycée	L'emplacement géographique du lycée	Le nombre des apprenantes et des apprenants enquêtés
Lycée Boualga Abdelkader	Tssabit	38 apprenantes
		12 apprenants
Technicum Hakkoumi Laid.	Adrar centre- ville	22 apprenantes
		21 apprenants
Lycée Elhakim Ibn Rouched	Reggane	28 apprenantes
		22 apprenants

Commentaire

Ce tableau dessine en détail le nombre des apprenantes et des apprenants sujets de l'expérimentation pédagogique suivant le district et l'établissement de leur scolarisation. Le périmètre concerné par l'expérimentation est l'ensemble des apprenants âgé entre 14-17 ans. Nous avons opté pour la division de la population apprenante dans cette étude en trois groupes en respectant une certaine marge d'équilibre en matière de nombre des apprenants dans chaque groupe. La répartition est réalisée comme suit :

- Le groupe du Technicum Hakoumi Laid est localisé au centre-ville d'Adrar. Il comprend 43 apprenants dont 22 filles et 21 garçons (Groupe n°1 désormais G1).
- Le groupe du lycée El Hakim Ibn Rouched à Reggane se compose de 50 apprenants dont 28 filles et 22 garçons (Groupe n°2 désormais G2).
- Le groupe du lycée Boualga Abdelkader situé à Tssabit est composé de 50 apprenants dont 38 filles et 12 garçons (Groupe n°3 désormais G3).

Les groupes G1, G2 et G3 forment les groupes expérimentaux, à qui nous avons introduit la dimension inter/culturelle en classe de 1 A.S.

Il est à noter que la dimension culturelle francophone est quasiment négligée dans les programmes de 1 A.S., un détail sur lequel nous nous sommes attardées dans le chapitre n° 4.

Ci-dessous, nous présentons la population apprenantes enquêtée à travers une analyse détaillée selon les variables ; l'âge, le sexe, l'appartenance culturelle (l'origine du père et de la mère) et la langue maternelle. Cette analyse est effectuée dans les trois lycées dans les trois districts « Tssabit, Reggane et Adrar centre-ville ».

3.20. Analyse du périmètre humain concerné par l'expérimentation pédagogique

3.20.1. La répartition de la population apprenante selon le sexe et les tranches d'âge

Les deux premiers items (Vous êtes : une fille ? ou un garçon ? quel âge avez-vous ?) du questionnaire décrivent la répartition des répondants au questionnaire selon le genre et l'âge. Pour plus de clarté et d'informations concernant le public apprenant sujet de l'expérimentation pédagogique, nous avons dressé le tableau ci-dessous :

Tableau 4: Répartition de la population apprenante participante à l'expérimentation selon les tranches d'âge et le sexe.

Lycée, Région	apprenante	Apprenant	14-15 ans	15-16 ans	16-17 ans
Technicum Hakoumi Laid, centre-ville d'Adrar	22	21	13	20	10
El Hakim Ibn Roched, Reggane	28	22	14	28	8
Boualga AbdelKader, Tssabit	38	12	15	23	12
% Total selon le sexe	61,54%	38,46%	14.63%	24.74%	10.45%

Commentaire

Le tableau à double entrée, ci-dessus, présente de façon claire et concise des données chiffrées qui résument la répartition des trois groupes G1, G2 et G3 selon le sexe et les tranches d'âge, au moment du commencement de l'expérimentation pédagogique ainsi que leurs affiliations scolaires et géographiques. Ce même tableau est converti ci-dessous en graphique à barres pour plus de clarté et de transparence.

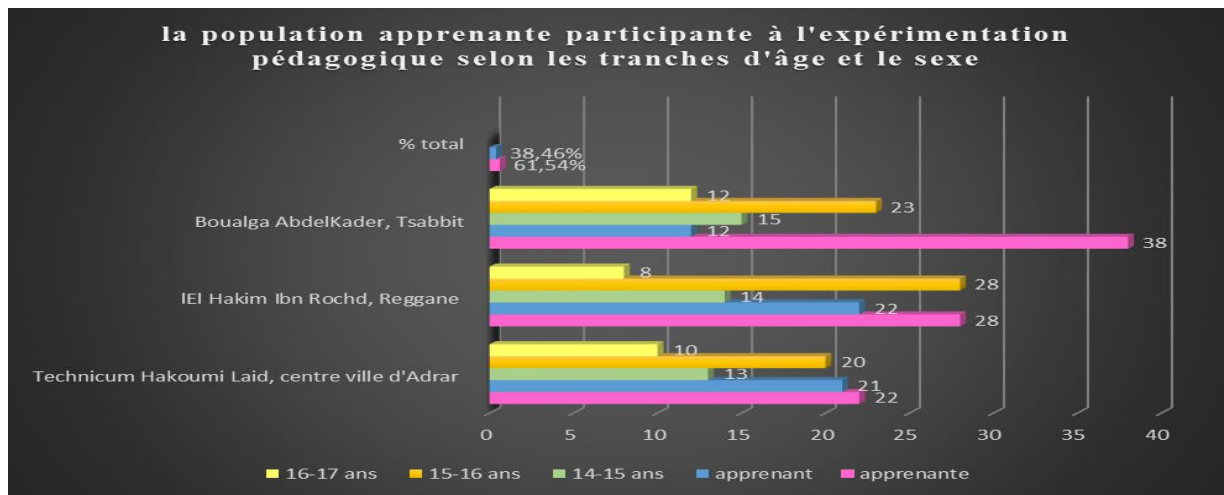


Figure 7: La population apprenante participante à l'expérimentation pédagogique selon les tranches d'âge et le sexe.

Lecture de la figure n° 4

Il n'est pas compliqué de détecter la dominance des apprenantes par rapports aux apprenants grâce aux pourcentages indiqués en haut de la graphique par 61,54% pour les filles contre 38,46% pour les garçons. Le nombre de filles est plus important que celui des garçons scolarisés au niveau des trois établissements secondaires, tandis qu'au regard de la colonne des âges, l'intervalle marquant les apprenants âgés de 15 à 16 ans indique le pourcentage le plus élevé par 24,74%.

Le taux restant est réparti entre 14,63% pour les apprenants et les apprenantes âgés de 14 à 15 ans et de 10,45% pour ceux qui ont entre 16 et 17 ans. A titre de récapitulation descriptive, l'échantillon participant à l'expérimentation au sein des classes de 1 A.S. Lettres et Philosophie présente une dominance de la catégorie féminine avec un taux de 61,54% et un seuil d'âge

moyen entre 15 et 17 ans. Appartenant au domaine de l'intangible et vu la difficulté reconnue d'évaluer les compétences culturelle set interculturelles dans le processus d'enseignement et apprentissage de français langue étrangère, nous avons personnalisé une évaluation par le biais d'un questionnaire.

A travers les réponses des enquêtés, nous avons pu repérer un ensemble important de représentations socioculturelles et linguistiques individuelles ou collectives vis-à-vis de la langue française et des cultures francophones. A ce fait, nous avons pu comprendre leurs apports ou limites dans le développement des compétences culturelles et interculturelles dans le contexte secondaire saharien algérien de Touat. Pour plus de lisibilité, de clarté et de précision, nous avons transformé les réponses des enquêtés à chaque axe et comparaison en tableau, histogramme ou en secteur. Cette conversion sera suivie d'une lecture descriptive et d'un commentaire dans lequel figure l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

3.20.2. Analyse du profil des enquêtés selon leurs appartenances culturelles.

Touat est un bassin de métissage culturel et linguistique étant un milieu socialement particulier, la source première de la richesse culturelle de notre contexte d'étude est l'avènement intensif de la population du Nord algérien.

Les quatre premières questions du questionnaire pré expérimental servent à présenter les enquêtés selon les variables suivants : sexe, âge, district et établissement d'affiliation. Les items n° 5, 6 et 7 décrivent la diversité de l'appartenance culturelle des enquêtés. Entre touati, gourari, mouzabite, kabyle, chaoui, targui ou Arabe du Nord, le corpus de l'étude présente une diversité culturelle importante et significative.

Le tableau ci-dessous décrit les origines des apprenantes/apprenants de 1 A.S. acteurs de l'expérimentation pédagogique.

Tableau 5: Origines des apprenantes et des apprenants de 1 A.S. Lettres et Philosophie (illustré par échelle de couleur et jeu d'icone)

Les origines	Centre ville d'Adrar	Reggane	Tsabbit	total	% total
le Kabyle	↓	12 ↓	9 ↓	5 ↓	26 18,18%
le chaoui	↓	6 ↓	8 ↓	3 ↓	17 11,18%
le Targui	↓	2 ↓	6 ↓	6 ↓	14 9,79%
le Muzabit	↓	5 ↓	3 ↓	5 ↓	13 9,09%
le Touati	↓	12 ↓	15 ↓	25 →	52 36,36%
le Gourari	↓	0 ↓	4 ↓	1 ↓	5 3,50%
Arabe du nord	↓	6 ↓	5 ↓	5 ↓	16 11,18%
Somme	↓	43 →	50 →	50 ↑	143 100,00%

Commentaire du tableau

Le tableau ci-dessus à double entrée décrit les origines des participants à l'expérimentation pédagogique au niveau des trois districts de Touat. Comme les indications chiffrées le montrent, notre corpus de l'étude est formé d'un amalgame important d'au moins sept 7 origines et appartenances différentes.

Cette diversité culturelle véhicule des différences et des ressemblances significatives malgré le tronc commun de ses composantes qui est la culture mère algérienne. Les données mentionnées sur le tableau et traduites dans la figure ci-dessous dessinent une présence sociale importante de la population apprenante kabyle par un taux de 18,18% classée au deuxième rang après la population d'origine de la région soit Touati par un taux de 36,36%, tandis que les arabes du nord et les chaouis représentent chacun 11,18% de l'ensemble des apprenants. Enfin, dans un chiffre modeste à moins de 10 % paraissent les gouraris, les targuis et les mouzabites à la fin du classement.

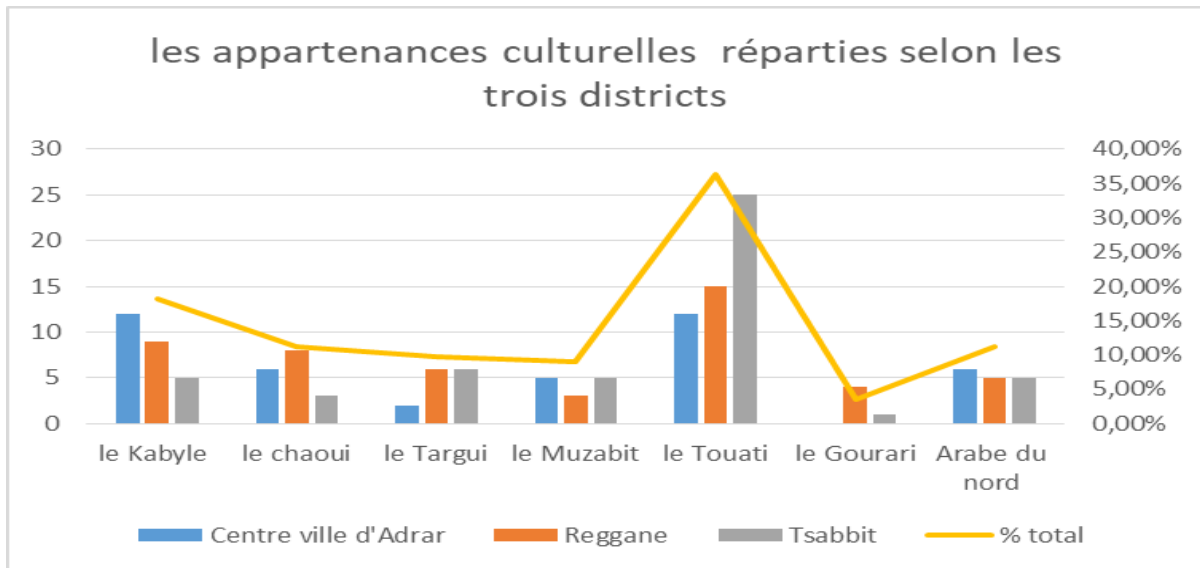


Figure 8: Appartenances culturelles des apprenants répartis selon les trois districts.

La richesse et la diversité culturelle présente à Touat est historiquement et économiquement justifiée et expliquée par un phénomène exclusif d'immigration Nord- Sud, Ouest-Sud et Est-Sud. (S. A. TRACHE, 2011, 5).

A défaut de main d'œuvre qualifiée, explique Sidi Mohammed Trache (2011), l'immigration du pôle Nord vers le grand Sud²⁸ en Algérie s'accélère et s'avère inéluctable pour combler le manque d'encadrement administratif et technique. Ce phénomène de mobilité humaine interne des touristes, des étudiants, des salariés et de la main d'œuvre en général, était encouragé et soutenu par une politique étudiée des motivations et des privilèges promotionnels, financiers, matériels et surtout socio-économiques qui visent également la croissance démographique dans la région d'Adrar.

Ci-dessous, nous présentons la répartition des appartenances culturelles des répondants par établissement d'affiliation et districts.

²⁸ Le grand sud se démarque, selon Sassia SPIGA (2005) dans le Sahara en incluant quatre wilayas aux confins de l'Algérie. Ces wilayas sont inscrites dans le domaine hyper aride et comptent une faible population. La délimitation géographique porte sur les wilayas d'Adrar, Tamanrasset, Tindouf et Illizi. Cette démarcation revient au découpage administratif tenu en 1984. (S., SPIGA, 2005: 82).

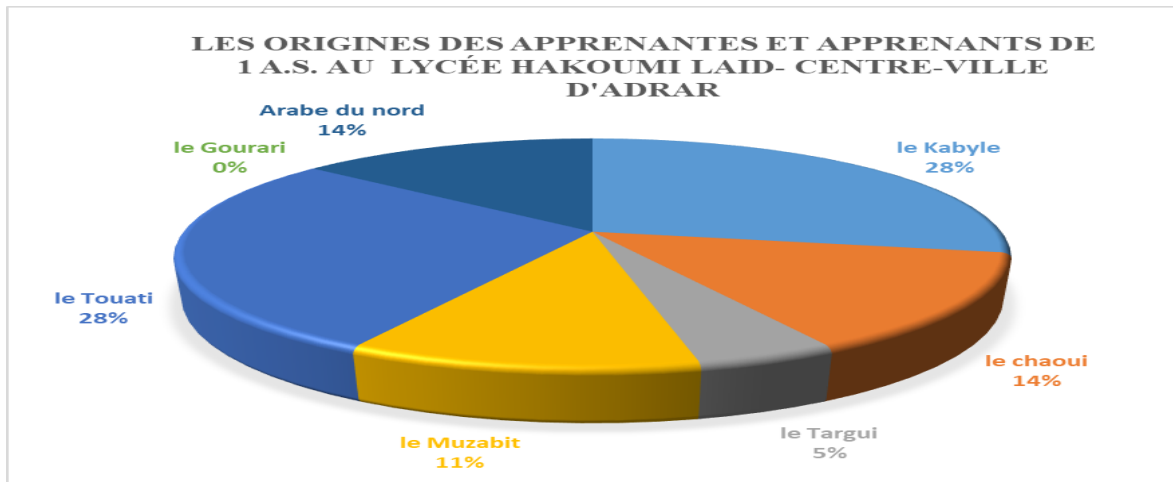


Figure 9: Origines des apprenantes et des apprenants de 1 A.S. au Lycée Hakoumi Laid situé au centre-ville d'Adrar.

Commentaire de la figure

Le cercle montre une fréquentation égale à 28% des apprenants Touati et des apprenants kabyles au lycée Hakoumi Laid, situé au centre-ville d'Adrar. Aussi, nous remarquons un taux semblable de la présence des apprenants d'origine mouzabit, chaoui et arabe du nord à respectivement 11%, 14% et 14%.

La situation géographique de cet établissement d'enseignement secondaire explique logiquement cette variété de présences sociales. Le lycée Hakoumi Laid se situe au centre-ville d'Adrar près de plusieurs infrastructures et administrations. Cela offre et facilite plusieurs services pour les apprenants et leurs parents surtout les travailleurs parmi eux. Adrar est un pôle d'attraction qui séduit les commerçants et les marchands de toute l'Algérie. Le centre-ville d'Adrar vit une dynamique sociale et culturelle importante, vu son épanouissement économique du marché Adrari alimenté par les activités commerciales menées par l'ensemble de la population de Touat qui se compose des autochtones touatis, des kabyles, des chaouis, des mouzabits, etc.

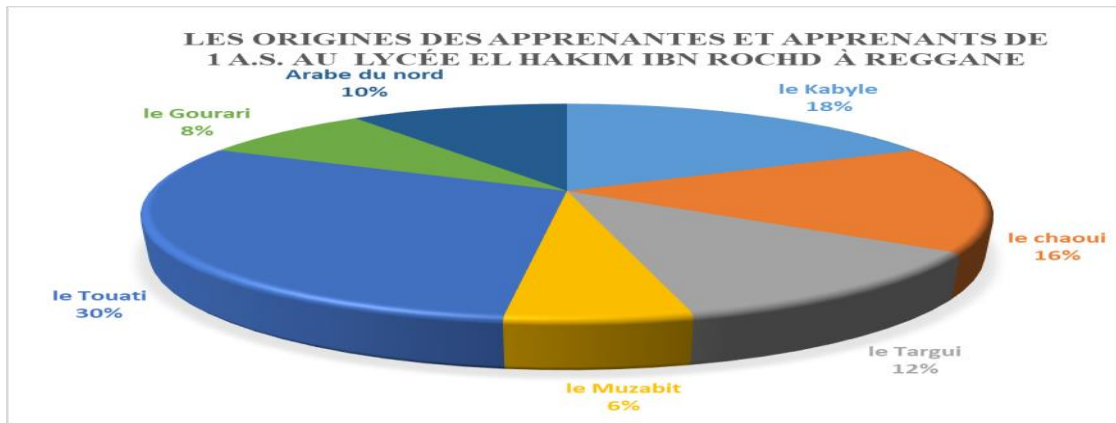


Figure 10: Origines des apprenantes et des apprenants de 1 A.S. au Lycée El Hakim Ibn Roched à Reggane.

Commentaire de la figure

La figure ci-dessus indique par pourcentage la répartition des apprenantes et des apprenants au lycée Boualga AbdelKader, situé à Reggane selon leurs origines ethnoculturelles. Il est clair que le taux des apprenants d'origine Touati domine par 30%, suivi par les apprenants d'origine kabyle, chaoui, targui, arabe du Nord algérien, Gourari et Muzabit par les taux suivant cités respectivement : 18%, 16%, 12%, 10%, 8% et 6%.

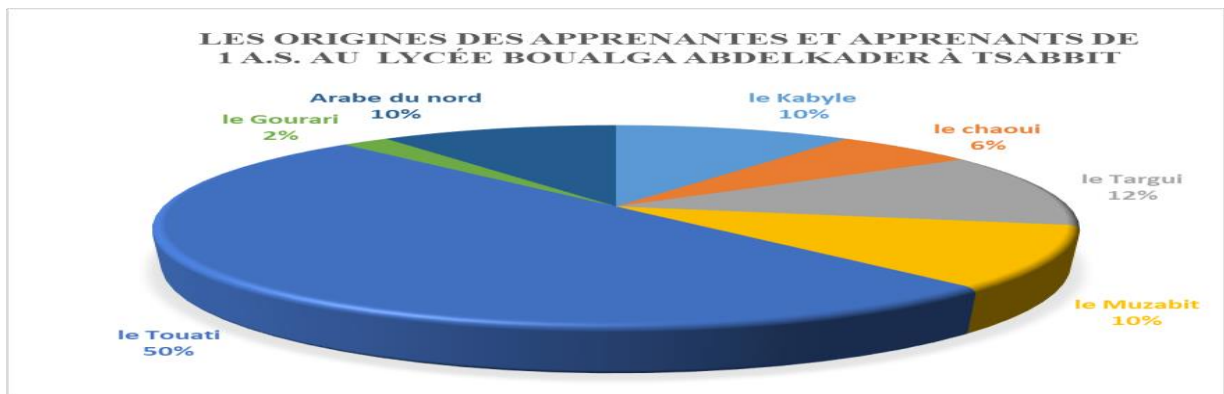


Figure 11: Origines des répondants de 1A.S. au Lycée Boualga Abdel Kader à Tssabit.

Commentaire de la figure

Le graphe ci-dessus montre l'hétérogénéité de la population apprenante en 1 A.S. Lettres et Philosophie au lycée Boualga Abdelkader à Tssabit. La moitié des apprenantes et des apprenants sont d'origine touati, la deuxième moitié est

répartie entre les origines targui (12%), mouzabit (10%), chaoui (6%), kabyle (10%), arabe du nord (10%), et gourari (2%). Cet amalgame culturel revient principalement à deux raisons : sociale et professionnelle. D'une part, beaucoup d'apprenants sont des enfants de couples d'appartenance culturelle différente, c'est à dire d'une mixité conjugale. D'autre part, beaucoup de parents d'élèves se déplacent vers la Daira de Tssabit pour travailler dans divers secteurs, à noter à titre d'exemple la santé, l'éducation, la défense, le commerce, etc.

Les résultats dévoilent une hétérogénéité immense dans la composition du paysage culturel de Touat ce qui lui attribue le caractère d'un contexte multiculturel par excellence. S'ajoute à cette mixité culturelle, la culture francophone véhiculée par la langue française elle-même enseignée à l'école. La rencontre entre la culture mère dans toutes ses variétés algériennes (touati, gourari, targui, kabyle, chaoui, mouzabit, etc.) et la culture étrangère francophone peut engendrer plusieurs scénarios positifs comme négatifs. D'une part, elle peut déclencher chez l'apprenant la curiosité de découvrir l'Autre dans toutes ses différences et ses nuances en développant des comportements tolérants et une disposition à l'ouverture sur l'inconnu, c'est en effet ce que BYRAM et ZARATE (1998) définissent comme sous objectif de l'enseignement des langues étrangères « la capacité d'une ouverture vers d'autres cultures » (BYRAM et ZARATE, 1998 : 76).

Un autre scénario peut se produire, c'est celui de la stimulation du rehaussement du crédit de connaissances culturelles concernant la culture locale et la culture cible grâce aux interactions individuelles et les expériences personnelles. D'autre part, le contact avec la culture étrangère, dans un milieu géographiquement et socialement éloigné risque d'être conflictuel. Cette deuxième version a des séquelles négatives sur les attitudes adoptées par les apprenants envers la langue et la culture étrangère. De ce fait, l'apprenant, dans notre contexte, qu'il s'identifie par rapport à la culture de son appartenance de naissance ou par rapport à la culture de Touat lieu où il vit et se scolarise, puise quotidiennement d'une complexité culturelle, hétérogène qui forme un champ vaste d'intra et inter culturalité.

3.20.3. Analyse du profil des enquêtés selon leurs langues maternelles

La huitième et la neuvième question visent à repérer les langues maternelles des apprenantes et des apprenants en passant par les langues parlées avec les parents séparément.

En s'appuyant sur la première analyse et les réponses fournies par 143 répondants au 7^{ème} et au 8^{ème} item, nous avons dressé ce cercle qui résume le paysage linguistique des répondants. Les variétés culturelles à Touat vues précédemment se scindent évidemment à une variété linguistique aussi riche que complexe qui problématise davantage la situation linguistico culturelle des apprenants dans cette région.

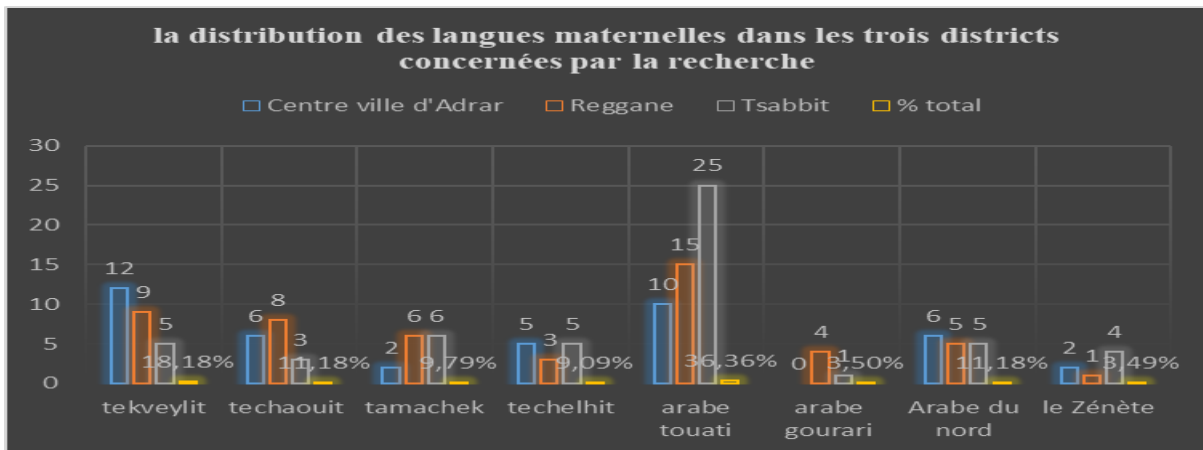


Figure 12: Histogramme des langues maternelles des répondants dans les trois districts de la recherche.

Comme le contexte géographique de notre étude dit « Touat » est composé de plusieurs variétés linguistiques et culturelles, on l'a divisé sur trois sphères langagières qu'a expliquées K.T. IBRAHIMI (2004) dans son article intitulé « *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues* » publié en 2004.

D'abord, la sphère arabophone composée de l'arabe classique, traditionnel ou le Fusha, l'arabe d'Adrar ou le touatia, l'arabe algérianisé. Puis, vient ce qu'elle a appelé la sphère berbérophone qui se constitue des parlers berbères actuels dont la source est l'Amazigh, on y compte le kabyle ou taqvaylit propre à la grande et la petite Kabylie (Tizi Ouzou et Bejaia), le chaoui ou tachaouit propre à l'Aurès, le mzabi propre à Ghardaia et ses alentours dits aussi le Mzab et le targui ou tamachek ou tamajek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili).

Un autre dialecte impose sa présence dans la région de Gourara est celui du Zénète.

Ce dialecte est propre à la région de Touat, Gourara et Tidikelt en chevauchement et alternance avec les autres parlers présents dans notre contexte d'étude sous un aspect pluriglossique (B. BOUHANIA, 2011: 226). Finalement, la sphère des langues étrangères imposée par la force de la scolarisation, on en nomme ; le français, l'anglais et l'allemand.

L'apprenant de Touat comme dans toute l'Algérie d'ailleurs, se trouve confronté à la réalité diglossique voire pluriglossique de son pays, entre « l'enfant » ou « l'individu » dont il se détache en allant à l'école où s'exclut sa langue maternelle (I. CHACHOU, 2008: 28) pour devenir « l'élève ou l'apprenant » qui vit dans un environnement multiculturel et pluriel. Hors le milieu formel, l'apprenant se retrouve dans un bassin linguistique varié résultant de la rencontre et de la coexistence des dialectes véhiculés par les groupes culturels qui vivent, travaillent et se scolarisent à Touat.

A l'école, l'apprenant découvre officiellement la pluralité linguistique dans laquelle il sera obligé de s'immerger et abandonner provisoirement l'habituel vers le nouveau et l'inhabituel. La séparation avec sa langue maternelle à l'école, met l'apprenant dans une situation de malaise. En quête de s'identifier à nouveau au sein de la classe, il trouve des difficultés à accepter quelques apprentissages y compris ceux des langues étrangères soit le français et/ou l'anglais.

En effet, la coexistence de plusieurs variétés langagières conduites par les besoins expressifs des locuteurs a fait, selon Khaoula Taleb IBRAHIMI (2004) que ces mêmes variétés constituent les langues maternelles de la majorité de la population qui les pratique. (K. T. IBRAHIMI, 2004 : 207)

Au niveau des langues étrangères, le français reste la langue la plus utilisée en Algérie. Officialisée pendant la période coloniale (1830-1962) et par la force de l'arme et du sang, le français s'est implanté dans la majorité écrasante des pratiques langagières algériennes.

Cependant, on assiste à un recul d'usage voire un rejet de la langue française au sud de l'Algérie notamment à Touat dû à plusieurs raisons, nous citons à titre d'exemple les difficultés de prononciation de quelques phonèmes à savoir le [y], le [e], le [p] et le [b], etc. causant ainsi une déformation du son qui, souvent infecte le sens aussi.

Notre échantillon d'étude puise du paysage sociolinguistique et culturel fortement hétérogène vu l'appartenance des apprenantes et des apprenants à des origines culturelles et sociolinguistiques différentes, étant issus de plusieurs régions en Algérie aux cotés des apprenants originaux de Touat.

Il faut noter qu'un nombre considérable des apprenantes et des apprenants sont nés et élevés dans des environnements linguistico culturels métisses. Fruits de mariages mixtes caractérisés par un métissage linguistique et culturel à l'exemple des mixités kabyle-touati, chaoui-touati, gourari-touat, chaoui-arabe du nord, etc., les apprenants, au début, ont eu des confusions à préciser leurs langues maternelles et leurs appartenances culturelles, c'est pourquoi une explication vulgarisée de la notion de « langue maternelle » s'est avérée indispensable et s'est imposée d'elle-même.

3.21. Le questionnaire des enseignants de FLE

3.21.1. Objectif du questionnaire

Destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire, exerçant leurs professions à Adrar ce questionnaire vise d'une part, à identifier leurs rôles en tant que passeurs culturels au sein des classes de FLE et leurs formations dans ce genre de pratiques enseignantes. D'autre part il cible d'élucider les lacunes relatives à l'enseignement et à la formation à l'interculturel dans la région de Touat.

Tableau 6: Récapitulation descriptive du questionnaire des enseignantes (ts) de FLE

L'outil	Qui ?	Quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?	Quand ?
Le questionnaire des enseignantes	75 enseignantes et enseignants	27 questions Dont 21 questions	85% de retour interactif	- Identifier le profil interculturel des enseignants. (Jouent-ils le rôle de passeurs	09 -11- 2020

et des enseignants de FLE	de FLE	ouvertes et 6 questions fermées.	15% de réponse sur papier.	(ambassadeur) culturels ?) leurs connaissances interculturelles et leurs pratiques en classe de 1A.S.	
---------------------------------	--------	--	----------------------------------	---	--

Commentaire

Ce tableau présente une récapitulation descriptive du questionnaire destiné au personnel enseignant de FLE. Il nous montre que 75 soixante-quinze enseignantes et enseignants enquêtés ont été soumis à 27 vingt-sept questions dont 21 vingt et une questions ouvertes et six questions fermées.

Le questionnaire était en mode interactif et diffusé pour la majorité des enquêtés via les réseaux sociaux ou leurs mails. Pour les enquêtés qui travaillent ou habitent dans des zones mal ou non couvertes du réseau internet, la distribution du questionnaire était main à main.

3.21.2. Le contenu du questionnaire

Dans sa première partie, le questionnaire esquissait le degré de connaissance des enseignants en matière de culture et de civilisation. Puis, nous avons tenté de décrire les pratiques réelles de ces enseignants de FLE en classe de 1 A.S., dégager la place octroyée aux cultures francophones et les cultures locales dans leurs cours, et la fréquence et la qualité d'interaction avec les apprenants quand il s'agit d'un aspect culturel francophone évoqué dans le cours. Enfin, nous leurs avons demandé de proposer des solutions afin de consolider la place de la culture dans le cours de FLE et promouvoir l'interculturel nécessaire dans l'enseignement/apprentissage de FLE.

3.21.3. Le public visé

Nous avons ciblé une masse importante du personnel enseignant dans les trois régions citées ci-dessus mais aussi les enseignantes et les enseignants d'autres établissements d'enseignements secondaire dans la wilaya d'Adrar.

Le nombre total des enseignantes et des enseignants à qui nous avons soumis le questionnaire est de 75, cependant nous n'avons pu collecter que 68 questionnaires dans les deux formes (en version papier ou interactif via Google Forms) à étudier et analyser. Les données obtenues ont fait l'objet d'une analyse statistique, quantitative et qualitative en vue de confirmer ou d'infirmer la

deuxième hypothèse relative à la formation professionnelle des enseignants de FLE à l'interculturel.

Nous avons résumé, dans le tableau ci-dessous les conditions de soumission du questionnaire adressé aux enseignants de FLE. En effet, il le décrit, d'une vue générale, le contexte humain, méthodologique et géographique.

3.22. L'entretien libre

C'est un outil qui a une visée qualitative. A titre complémentaire, l'entretien comble d'une manière minutieuse et guidée ce qu'a raté l'enquêteur pendant son expérimentation empirique tout en essayant de dégager le non-dit des enquêtés. Dans ce sens, Paul PELLEMANS (1999) insiste sur l'avantage de créer une interaction directe entre l'enquêteur et le répondant pour en le susciter à fournir plus de détails, le motiver à s'exprimer spontanément et se comporter dans le plus ordinaire de ses états. (P. PELLEMANS, 1999: 86), citée dans (SAMLAK, 2020: 37).

L'entretien permet au chercheur de se rapprocher des répondants ce qui lui construit un élément vital et de creuser au plus profond de leurs réponses. En ce sens, A. BLANCHET et A. GOTMAN (2007), expliquent que : « Le recours à l'entretien sert (...) à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou recherche documentaire. (...) [Il permet] alors l'interprétation des données déjà produites.» (A. BLANCHET & GOTMAN, 2007: 47).

Effectivement, notre projet d'entretien a été mis en place pour combler ce que les questionnaires et les lectures documentaires que nous avons réalisées ont pu rater ou laissé passer inaperçu.

3.22.1. Les participants

L'entretien non directif ou libre est destiné aux inspecteurs de l'éducation nationale de la langue française (de nombre de deux inspecteurs) à qui nous avons octroyé une flexibilité et une liberté totale afin d'assurer le maximum de spontanéité en répondant à 18 questions ouvertes et surtout non confuses. Cet outil méthodologique est, dans notre cas, élaboré à usage complémentaire (BLANCHET & GOTMAN, 2001) car il suivra l'observation non participante et

le questionnaire. Il vise de dévoiler la réalité de l'acte de la formation des enseignants titulaires et stagiaires à l'interculturel sur terrain ainsi que leurs besoins et attentes des tuteurs-formateurs et du ministère chargé de l'éducation dans l'optique de l'interculturel. Les entretiens seront transcrits orthographiquement suivant le programme VALIBEL (2004). Le tableau ci-dessous résume les éléments constitutifs de l'entretien.

Tableau 7: Descriptif de l'entretien et de son contexte.

L'outil	Qui ?	Quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?	Quand ?	Où ?
L'entretien	L'inspecteur de l'éducation nationale de la langue française dans la région d' Adrar	L'entretien se compose de 16 questions ouvertes	Un entretien libre	Expliquer l'enjeu de la formation professionnelle des enseignants à l'interculturel. -la présence de l'aspect culturel francophone en parallèle avec la culture algérienne dans les programmes de 1A.S. Lettres et Philosophie.	11-5-2020	En ligne (à travers une session Zoom)

Commentaire

Le tableau dressé ci-dessus, dans la même structure que celui qui décrit le questionnaire des apprenants, répond, à six questions qui ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Où ? Quand ? Pour bien présenter l'outil adopté, l'objectif de ce choix et le contexte spatiotemporel de sa réalisation.

3.22.2. Le contenu de l'entretien

L'entretien se compose de 16 questions ouvertes à travers lesquelles nous avons tenté de mettre le point sur la place de l'interculturel dans le processus de la formation professionnelle des enseignants de FLE.

L'expérimentation « l'enseignement explicite de l'interculturel : le dialogue interculturel »

L'élément noyau de notre travail de recherche est bel et bien cette expérimentation et ce projet d'enseignement interculturel qui remettent en question l'existence et le développement de deux compétences transdisciplinaires très importantes dans le processus d'enseignement/apprentissage de français langue étrangère dans nos classes de FLE à Touat.

Ces compétences culturelles et interculturelles tant marginalisées jouent un rôle primordial dans la gestion des relations inter- personnelles, la remise en question du Soi et la reconnaissance de l'Autre.

Egalement, elles contribuent à la construction de la personnalité de l'apprenant futur citoyen capable de communiquer en français dans des situations culturellement hétérogènes dans une atmosphère d'altérité et d'empathie sans donner lieu aux malentendus qui résultent des mécompréhensions évitant ainsi de préjuger l'Autre suivant un stéréotype pré construit et généralisant.

L'expérimentation pédagogique, en question, vise, en plus de l'amélioration d'une compétence linguistique chez les apprenants de Touat, la mise en place, chez eux, d'une réflexion critique et approfondie sur les dimensions : géographique, historique, universelle, culturelle et interculturelle de la langue qu'il apprend. Cet apprenant s'amuserait, grâce à cette expérience, à découvrir de nouvelles aires différentes mais accessibles grâce à la langue (le point commun entre les acteurs) tout en prenant du recul par rapport à sa culture et tolérant le dialogue interculturel avec l'autre différent sur tous les plans.

Ce projet d'enseignement interculturel en classe de 1 A.S. consiste à introduire explicitement un contenu culturel francophone africain et/ ou européen parallèlement avec le contenu culturel algérien dans toutes ses variétés régionales (targui, kabyle, chaoui, mouzabite, sahraoui, etc.) décrivant ainsi les deux cultures en matière de tradition, de cérémonies, de coutumes, d'art culinaire, de musique, de mode de vie, etc.

Nous visons, grâce à ce projet d'enseignement culturel explicite, le rehaussement culturel hétérogène dans l'espace scolaire de Touat vu son absence du vécu quotidien des apprenants Adraris. Sur le plan social, familial et individuel, les jeunes Adraris sont en rupture volontaire ou involontaire avec tous les aspects culturels francophones à citer : la musique ou les arts en général, la gastronomie, la vie culturelle artistique, les traditions, les festivités, l'usage oral de la langue, et bien d'autres.

Dans le but de créer une place plus visible à l'aspect culturel francophone en relation avec la culture mère de l'apprenant, sans pour autant donner lieu au phénomène d'acculturation²⁹ ou remettre en question son identité originelle, nous avons tenté, dans le présent projet d'enseignement culturel explicite, de mettre le point sur plusieurs aspects de la culture que nous détaillons davantage dans le schéma ci-dessous :

²⁹ L'acculturation : c'est un résultat du brassage des cultures dans un seul environnement qui est selon l'anthropologue américain J. W. POWELL (1880) un ensemble de transformations culturelles des immigrants vivant dans la société américaine. REDFIELD, LINTON, et HERKOVITS expliquent dans le mémorandum sur l'acculturation : qu'elle comprend ces phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus ayant des cultures différentes se trouvent en permanence en contact direct. (REDFIELD, LINTON et HERKOVITSs, 1936 : 85)

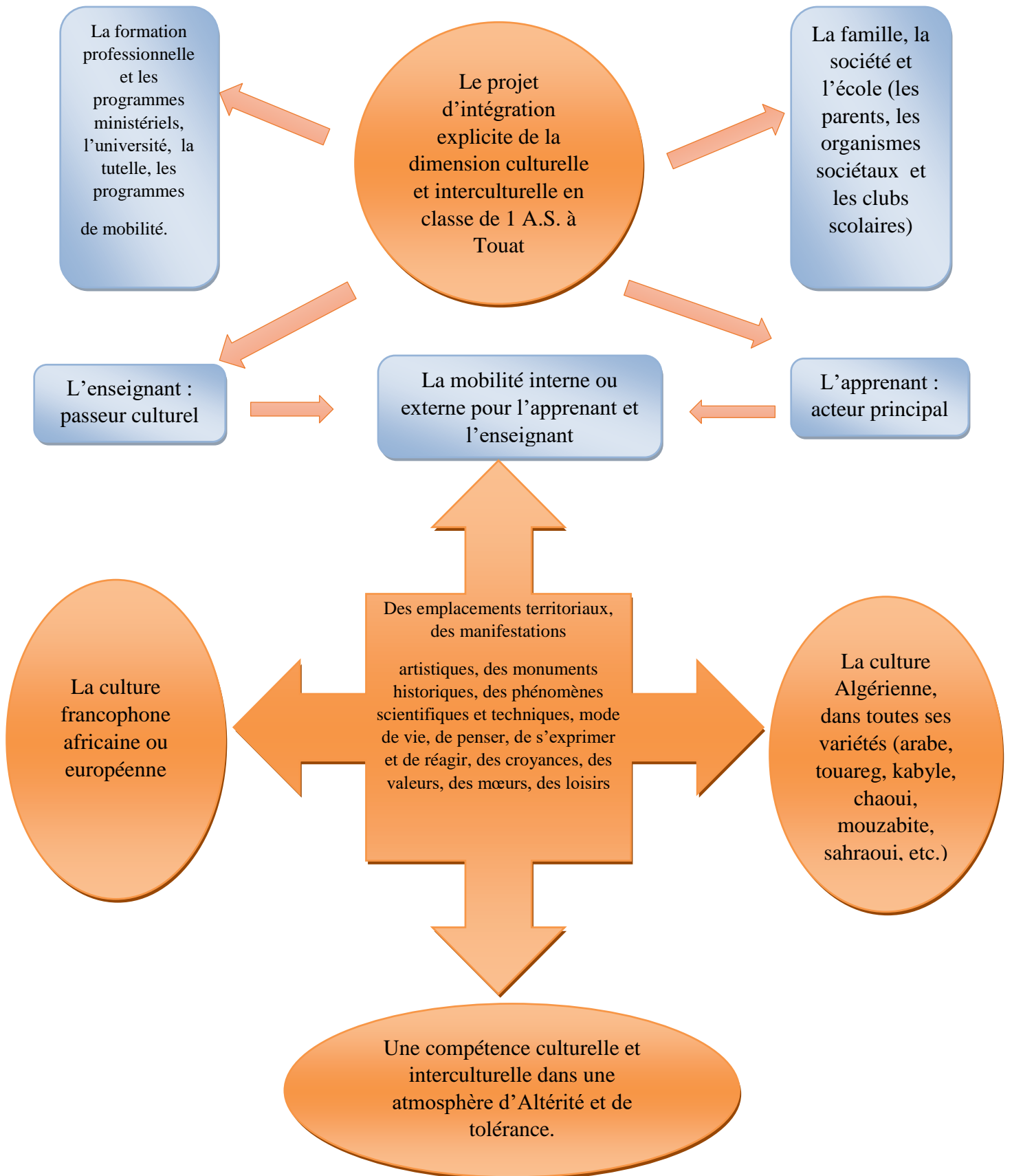


Figure 13: Schéma récapitulatif des éléments constitutifs du projet d'enseignement interculturel et ses partenaires conçu en faveur des apprenants de 1 A.S. à Touat.

La durée de l'expérimentation pédagogique

Durant six mois successifs soit 28 semaines, commençant du mois de Novembre 2020 au mois du Mai 2021, les groupes G1, G2 et G3 ont suivi, simultanément, un processus d'enseignement /apprentissage explicite de la culture francophone afin de développer chez eux des compétences, culturelles et interculturelles et consolider leurs habiletés en communication interculturelle avec des locuteurs francophones. (natifs ou non natifs)

La réalisation du projet éducatif s'est étalée sur 28 semaines sans comptabiliser les séances consacrées aux différentes évaluations y compris les devoirs surveillés et les compositions trimestrielles.

Il est à signaler que le travail porté sur la composante culturelle et interculturelle de la langue française s'est tenu régulièrement en investissant des séances supplémentaires sans pour autant entraver l'étude de la totalité des séquences tracées dans le programme officiel de la 1 A.S. ni à leur ordre d'apparition dans les répartitions annuelles suggérées par le ministère de l'Education nationale.

La répartition horaire des activités d'enseignement et d'apprentissage, dans le temps, a été faite en concertation avec l'équipe enseignante qui a assuré la réalisation des actions éducatives au niveau des trois établissements. Il est à souligner que nous avons expliqué aux enseignants qui ont réalisé l'enseignement inter/culturel le « comment » de sa mise en œuvre en classe commençant par l'approche interculturelle et la didactisation des supports culturels à des fins pédagogiques. Leurs formations, respectivement en Master 2 en didactique de FLE, et en enseignement de FLE en système classique nous ont fortement aidés à la réalisation de l'expérimentation.

Le Quoi, Comment et Pourquoi de l'expérimentation

3.23. Le QUOI

Intégrer la dimension culturelle francophone en parallèle que l'algérienne dans l'enseignement/ apprentissage de la langue française dans nos écoles est une intervention pédagogique d'urgence pour mettre l'apprenant non seulement en contact avec la langue française mais aussi avec la culture francophone.

En effet, c'est puiser dans l'héritage culturel d'aujourd'hui et d'hier, de l'ici et de l'ailleurs de la société mère et des sociétés locutrices de la langue cible (le français) pour développer un ensemble de savoirs faire, être, agir, réagir, et vivre ensemble dans une perspective culturelle et interculturelle.

Or, cela ne peut prendre place sur terrain qu'à travers l'exploitation des repères culturels signifiants et spécifiques à la culture première pour mettre en exergue et découvrir la culture cible et vis-versa. Sur l'échelle de la communication, cette initiative permettra à l'apprenant de réussir à communiquer dans les situations intra et interculturelles en ayant la capacité de comprendre les attitudes et le comportement des locuteurs francophones natifs ou non natifs et partant développer une compétence interculturelle et non seulement une compétence langagière.

3.24. Le COMMENT

Contrairement à ce qui se passe aujourd'hui dans nos classes de FLE, nous tenterons dans ce projet de ne pas focaliser l'apprentissage sur la compétence langagière seulement fruit d'un enseignement linguistique décontextualisé qui renforce les bases grammaticales et lexicales des apprenants et n'assure aucunement le dialogue dans des situations de communication culturellement hétérogènes en dehors du milieu formel (la classe).

Ce projet vise à traiter la richesse culturelle, les repères des cultures en contact dans une classe de FLE à Touat à l'exemple de la culture algérienne (targui, chaoui, kabyle, mouzabite, etc.) et la culture francophone représentée par la langue elle-même et l'enseignant de français jouant ainsi le rôle d'un médiateur

entre la culture première de l'apprenant et la culture cible en les mobilisant dans les stratégies d'apprentissage et d'enseignement.

Cette voie d'accomplir les tâches enseignantes et apprenantes favorise la prise de conscience de la nécessité du mariage langue-culture en vue de mettre en place une approche culturelle et interculturelle de l'enseignement de FLE surtout dans les zones éloignées de la manifestation francophone dans la vie quotidienne.

3.25. Le POURQUOI

A plus d'un titre, ce projet d'enseignement linguistico culturel s'avère primordial et avantageux. D'abord, prendre en compte les enjeux posés par les rencontres et le contact des cultures autrement dit la pluralité culturelle à l'école qui est un véritable nid où l'apprenant noue des rapports sociaux et culturels avec ses pairs provenant de cultures et d'origines variées.

Par la suite, expliciter l'impact de l'intégration de la diversité culturelle en tant que dimension de la langue française (parmi d'autres) sur le processus d'enseignement / apprentissage de FLE qui doit se refléter dans le quotidien de l'école et entre les murs de la classe étant l'unique endroit où le français s'impose comme langue de communication et d'expression à l'oral et /ou l'écrit à Touat.

Le projet d'enseignement explicite interculturel francophone

Force est de constater que la culture est omniprésente, sous une forme ou une autre, dans chaque activité de la vie quotidienne qu'il soit pour l'apprenant ou pour l'enseignant.

Dans le contexte scolaire, le manuel demeure l'outil pédagogique fondamental censé présenter un contenu culturel de la langue cible en proposant des ressources authentiques et/ou appropriées. Introduire ce type de contenu dans le processus d'enseignement du français langue étrangère dans nos écoles signifie l'intégration de la dimension interculturelle par la rencontre et le contact d'au moins deux langues (langue première de l'apprenant et la langue cible (le français), et partant mettre en contraste deux cultures entièrement différentes avec

tout ce qu'elles véhiculent comme repère culturel (symboles, traits distinctifs, héros, cérémonies, traditions, valeurs, croyances, mode de vie, religion, etc.) dans un processus d'interaction. (MACHART & CHIN, 2014: 4).

Pour Michael BYRAM, l'insertion de la composante socioculturelle dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues est une nécessité qui doit passer par l'enseignement et l'évaluation aussi. (BYRAM, 1997), citée dans (TARDIEU, 2008: 108).

Cependant, plusieurs études et travaux de recherche portant sur l'aspect socioculturel de la langue française dans les discours scolaires algériens ont montré qu'il n'en est aucune présence ni évocation explicite et que les contenus proposés ne répondent pas aux perspectives de l'ouverture sur le monde ou le développement des compétences culturelle et interculturelle.

Les discours de la commission nationale des programmes décrivant le profil d'entrée au cycle secondaire (1A.S.) en témoignent en précisant qu' au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, narratifs, argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication.

Dans une relecture de ce discours, nous pouvons relever la primordialité attribuée à l'étude des types de texte en français ainsi qu'aux quatre compétences (CO. CE. EO. EE) au détriment de la place minimale à caractère abstrait de la compétence interculturelle à ce niveau secondaire comme il n'en existe pas une indication directe et claire.

Vu la pénurie des ressources pédagogiques et le peu de manuels scolaires qui proposent un contenu culturel francophone à des fins scolaires, notamment pour la 1ère année au cycle secondaire, nous avons pensé à créer un prototype de micro manuel linguistico culturel non pas pour transmettre des contenus civilisationnels ou des faits de sociétés mais plutôt de créer une entente interculturelle tout en prenant en considération la réalité culturelle du terrain algérien et surtout celui de

Touat. Notre première visée est de contribuer à former l'apprenant futur citoyen de demain engagé et fier de son appartenance. M. DAKHIA le confirme :

« Le premier objectif dans la réalisation d'un manuel scolaire est de faire accepter l'ordre en place, à le légitimer à l'occasion, à reproduire la société, à préparer des citoyens alignés et intègres, respectueux des institutions. Tout en développant le sentiment d'appartenance.» (KRIDECH, 2006), citée dans (M. DAKHIA, 2020 : 26).

Les objectifs du projet d'enseignement interculturel explicite francophone.

Ce projet s'avère avantageux pour l'apprenant, l'enseignant voire l'école elle-même. Voici une vision des attentes de ce projet chez les trois pôles.

3.26. L'apprenant

Ce projet vise, chez l'apprenant à :

- doter l'apprenant des outils et des atouts nécessaires pour faire face aux situations de communication, avec des locuteurs francophones natifs ou non natifs, extérieures à son milieu immédiat. (société de Touat).
- Développer un intérêt, voire relatif, de s'ouvrir sur le monde extérieur en éprouvant une tolérance vers l'Autre et une relativisation du soi.
- Faciliter son intégration à la culture dont il dépend et accepter la culture de l'Autre dans des environnements différents que le sien sur les plans sociolinguistique et socioculturel.
- Respecter toutes les formes de la diversité humaine et culturelle en se projetant dans le statut de l'autre en développant des attitudes empathiques.
- Développer, chez lui, le savoir-faire, le savoir-être, le savoir-agir, le savoir-réagir ou le savoir- vivre ensemble (Le savoir-devenir).

3.27. Chez l'enseignant

Au sein de ce programme, l'enseignant a un statut actif dans la conception, la préparation, la réalisation et l'évaluation du déroulement de ce

projet. Il joue le rôle incontournable de l'intermédiaire et du passeur culturel auprès des apprenants. Jean-Michel ZAKHARTCHOUK (1999-2005) a développé le concept de passeur culturel dans son livre « L'enseignant, un passeur culturel. ». Au Québec, beaucoup d'étudiants et de chercheurs universitaires à l'exemple de Christiane GOHIER l'ont repris pour l'étude de l'approche culturelle de l'éducation dans les écoles francophones.

Dans une féconde tension, selon le même chercheur, qui, dans une étude plus récente que la précédente, ajoute que l'enseignant doit mobiliser ses compétences professionnelles et construire des passerelles culturelles pour pouvoir naviguer entre des pôles culturels parfois très divergents présents en classe de langue. (ZAKHARTCHOUK, 2005 :4).

En effet, l'enseignant, dans une flexibilité pédagogique et par le biais d'une démarche éclectique est appelé à devenir à la fois un intermédiaire, un éveilleur, un accompagnateur, un guide et un modèle en manifestant son ouverture à la diversité culturelle et sa prédisposition à la découverte des nouveaux univers en français.

Le protocole de l'évaluation

L'évaluation est un processus qui conduit à formuler des jugements sur la qualité d'un travail ou d'un produit, la réalisation d'une tâche ou d'une activité. SCALLON (2004) précise que l'évaluation permet de juger ce qui n'est pas évident d'être sujet d'une correction objective. (SCALLON, 2004: 1).

De plus, elle renseigne l'apprenant et l'enseignant sur la qualité de la formation éducative reçue en classe et leurs rendements ainsi qu'elle met le doigt sur ce qu'ont pu rater l'enseignant et l'apprenant dans une opportunité de remédiation ou de rattrapage. Dans notre cas, l'évaluation est un outil indéniable qui joue un rôle essentiel dans le suivi objectif de la réalisation des attentes souhaitées du projet éducatif.

Afin de vérifier le niveau de progression chez les apprenants en matière de l'interculturel et inférer leurs compétences culturelles et interculturelles plusieurs

évaluations ont été programmées avant et au terme de l'apprentissage spécifique proposé au cours de l'expérimentation

3.28. L'évaluation diagnostique du profil interculturel d'entrée des apprenants : la phase pré expérimentation

Il est évident que l'objectif premier assigné à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'est autre que communiquer dans cette langue avec des locuteurs natifs ou non natifs dans différentes situations de communications liées au quotidien social souvent culturellement hétérogène. Sur ce, il est indéniable que la composante culturelle s'ajoute aux habiletés linguistiques chez l'apprenant pour assurer une compréhension mutuelle et réciproque au sein d'une communication interculturelle.

Tout comme l'on fait au début de chaque projet ou séquence en classe, les enseignants procèdent à une évaluation diagnostique pour repérer les prérequis des apprenants, déterminer les objectifs à atteindre et tracer les stratégies à épouser en vue de réaliser le projet pédagogique. Afin de diagnostiquer et esquisser l'état initial des compétences culturelles et interculturelles des apprenants de Tssabit, Centre-ville d'Adrar et Reggane et mieux appréhender les thèmes enquêtés dans notre étude, ils ont été sujets d'un questionnaire proposé avant de démarrer le projet à titre d'évaluation diagnostique tenue le mois de Novembre 2020.

L'objectif majeur assigné à cette étape indispensable est de formuler une représentation initiale du profil interculturel et tracer le niveau-seuil de départ des acquis des apprenants sur lequel nous allons démarrer notre expérimentation et construire les piliers du plan de formation des apprenants dans la région de Touat.

Sous forme de questionnaire, cette évaluation vise la vérification de la première hypothèse de la présente recherche stipulant que la défaillance des compétences culturelles et interculturelles remarquée chez les apprenantes et les apprenants de 1A.S. à Touat revient entre autre au répertoire culturel propre à chacun d'eux.

Construit en contact et au croisement de plusieurs facteurs à noter la famille, la société et l'école, ce répertoire offre une vision qui reflète analogiquement l'identité culturelle de l'apprenant. Il est, également le fruit des expériences personnelles ou collectives et considéré comme un bassin de représentations linguistiques, sociales et culturelles stéréotypées et construites à priori sans vérification.

L'analyse de l'évaluation diagnostique a visé les quatre axes suivants :

- Les connaissances culturelles à propos de la culture algérienne et les cultures francophones : cette analyse est réalisée par le biais de cinq comparaisons portant sur des connaissances relatives à des items variés dans les deux cultures en question (algérienne et francophone).
- Les représentations linguistiques de la langue française.
- Les représentations socioculturelles du français et de la France.
- Les stéréotypes et les préjugés : le sens de l'interculturel.

3.29. L'évaluation sommative à la fin de la saison scolaire 2020-2021

Afin de contrôler le degré de réussite du projet introduit aux apprenants, la progression et le développement de leur profil interculturel, durant cette expérimentation, les enseignants ont réalisé une deuxième évaluation à la fin de ce projet. Cette évaluation dite sommative suit le questionnaire post- expérimental qui ensemble servent à mesurer le degré d'installation des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants.

3.29.1. L'évaluation sommative de l'expérimentation pédagogique : le questionnaire post-expérimental

Placée à la fin de l'expérimentation pédagogique, cette évaluation va bien au-delà de la notation ou de la simple correction. Elle est réalisée sous deux formes. D'une part, reprendre le questionnaire soumis au début de l'enquête afin d'établir une étude contrastive entre les résultats obtenus au début et à la fin de l'expérimentation et relever ainsi les éventuels changements et les évolutions du des compétences culturelles et interculturelles des apprenants. D'autre part, nous avons opté pour une activité rédactionnelle d'un texte narratif. Nous avons

proposé aux apprenants des G1, G2 et G3 deux thèmes à traiter au choix. Les deux thèmes mettent l'apprenant dans des situations de communication interculturelle différente tenue en français loin de son environnement immédiat et sa zone de confort.

A ce niveau, l'apprenant est appelé à mobiliser ses compétences : communicative, culturelle et interculturelle pour manifester sa compréhension sa tolérance et décrire son esprit interculturel. Le choix du texte narratif n'est pas aléatoire mais suivant l'excellence de ce type textuel à véhiculer la culture de l'autre. Dans ce sens, M. Abdallah- PRETCEILLE (1992) écrit que la production de l'imaginaire et la littérature en général représente un genre de rédaction inépuisable pour s'entraîner à la rencontre avec l'autre. (A. M. PRETCEILLE, 1992: 2).

Il est nécessaire de préciser que l'évaluation que nous avons tenue n'était pas à large échelle mais elle a ciblé plutôt les objets d'enseignement dispensé au cours des six mois. Ces derniers sont pris en considération lors de l'évaluation objective et l'analyse des productions écrites des apprenants afin de vérifier la présence de l'aspect culturel et interculturel dans leurs travaux c'est pourquoi l'élaboration d'une grille d'évaluation semble inévitable voire obligatoire.

A noter que les erreurs grammaticales, les mauvaises constructions phrastiques, de l'absence de la concordance des temps, etc., n'ont pas été tenues en compte lors de la correction objective des copies des apprenants vu qu'elles n'impactent pas le sens interculturel présent dans le texte produit par l'apprenant.

Le tableau ci-dessous résume le déroulement et les objectifs de l'évaluation sommative tenue à la fin de l'expérimentation pédagogique.

Tableau 8:L'évaluation sommative : formes et objectifs

L'évaluation sommative	
L'évaluation sommative par questionnaire	L'évaluation par l'activité rédactionnelle « le texte narratif sous forme de dialogue interculturel »
Le questionnaire vise à évaluer les	produire un texte narratif descriptif

<p>modifications portées sur les représentations socioculturelles et linguistique des apprenants et le rehaussement des connaissances culturelles francophones en général.</p>	<p>dans l'objectif de vérifier, chez l'apprenant, le degré d'exploitation de son potentiel culturel et interculturel</p>
<p>Cette étape permet de :</p> <ul style="list-style-type: none"> *évaluer le taux de connaissances culturelles de la langue française et les pays francophones. *évaluer l'intérêt porté au contenu culturel *Repérer les modifications des représentations socioculturelles et sociolinguistiques des apprenants vis-à-vis de la langue française et la culture francophone. *mesurer chez les apprenants le degré de la prise de conscience interculturelle au sein et en dehors de la classe. *détecter les améliorations des attitudes (le respect de l'autre, la tolérance de la différence, l'empathie, etc.) *lutter contre les stéréotypes et les préjugés. *mesurer la curiosité de comparer 	<p>Thèmes proposés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les études à l'étranger <p>Imaginez que vous avez obtenu un visa d'étude dans un pays francophone (Le Canada, la Belgique, la France, la Suisse, etc.).</p> <p>Dans un court texte narratif, racontez-nous comment vous imaginez votre expérience sociale et culturelle de colocation avec deux jeunes étudiants francophones de deux nationalités différentes (un malien Djibril et un belge Noah.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moulay³⁰ invité au Halloween au Québec <p>Etant un jeune migrant algérien, Moulay est invité, pour la première fois, à fêter l'Halloween avec une famille francophone québécoise. Mettez-vous à la place de Moulay pour relater à vos camarades de classe, dans un court texte narratif, cette expérience et les différences culturelles que vous avez découvertes.</p>

³⁰ Moulay en arabe مولاي ou سيدي, un prénom décrivant un titre de noblesse de la dynastie chérifienne.

<p>sa propre culture avec la culture francophone ainsi que la motivation à la découverte du pays et du locuteur étrangers</p>	
---	--

Commentaire

Le tableau ci-dessus nous indique le protocole de l'évaluation tenu après la fin de l'expérimentation pédagogique. Au fait, il se compose de deux évaluations réalisées par deux techniques : le questionnaire et l'activité rédactionnelle du texte narratif.

Le jeune lycéen à Touat pourra ainsi développer un esprit de tolérance en établissant des comparaisons multiples et relever les points communs et les points de différence, de convergence et de divergence entre sa culture première et la culture cible. Autrement dit, l'apprenant, construit sa propre conscience interculturelle³¹ en organisant de nouvelles connaissances, des repères et des schèmes culturels de la culture cible. Ainsi, A. PROSCOLLI prête du Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL³²) la définition suivante de la conscience interculturelle étant «*La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblance et différences distinctives) entre la communauté d'origine et la communauté cible* » (PROSCOLLI, 2001: 3).

Il faut reconnaître que la posture ou le comportement interculturel est un critère individuel et particulier et en tant que compétence c'est assez compliqué à évaluer. Calquer les attitudes ou la posture interculturelle de l'apprenant X sur

³¹ La conscience interculturelle : d'après le Conseil de L'Europe, l'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'inter-culturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels d'où la prise de conscience interculturelle. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 40).

³² Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de persévérance en recherche linguistique menée par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. En 2001, sa première publication configure une approche nouvelle pour repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. Il vise aussi l'unification des programmes, de diplômes et de certificats. (<https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl> dernière mise à jour Juillet 2021)

l'apprenant Y est de l'ordre de l'impossible vu les circonstances de vie sociale, culturelle, éducative, personnelle spécifiques à chacun.

Afin de situer les apprenants de Touat dans la sphère interculturelle vis-à-vis la francophonie et diagnostiquer leur degré d'inter-culturalité, on leur a demandé de rédiger un des deux textes cités précédemment. De nombreuses différences culturelles ont été repérées au niveau des trois classes sujettes d'étude, ces nuances ont été relevées à titre indicatif sans les généraliser sur la totalité de la population apprenante à Touat.

Pour mieux confirmer les résultats du questionnaire post expérimental, nous avons opté pour une activité de rédaction à travers laquelle nous jugerons l'installation des compétences culturelles et interculturelles.

3.29.2. La production écrite : justification du choix du texte narratif comme texte d'évaluation sommative

En guise d'évaluation sommative à la fin de la réalisation du projet éducatif et en vue de vérifier l'installation et le développement des compétences visées chez les apprenants, nous leur avons proposés une activité d'écriture (de rédaction libre). L'apprenant avait à choisir entre deux thèmes. La consigne du premier thème était de rédiger un texte narratif où l'apprenant s'imagine en tant qu'étudiant à l'étranger en colocation avec un jeune malien francophone et un autre jeune étudiant belge francophone aussi.

Le deuxième thème consiste à rédiger un texte narratif dans lequel l'apprenant est mené à décrire une situation interculturelle par excellence où Moulay, le jeune touati est invité à fêter le Halloween avec une famille québécoise.

Dans le cadre de notre projet, l'évaluation de cette pratique rédactionnelle se tient sur la même échelle de l'évaluation des autres apprentissages réalisés en classe. En réalité, c'est l'évaluation d'un savoir culturel de base, un savoir-faire, un savoir-être, agir et savoir-devenir ou vivre ensemble.

C'est la mise au point de ces savoirs qui nous permettra de juger les modifications des représentations socioculturelles, la correction ou l'élimination

des stéréotypes et des préjugés identifiés, grâce au questionnaire adressé aux apprenants Touati, avant la réalisation du projet éducatif interculturel.

Au fait, le texte narratif par rapprochement au texte littéraire a souvent été le support omniprésent dans toutes les méthodologies d'enseignement des langues étrangères vivantes. De par ses vertus et ses caractéristiques, le texte narratif a amplement contribué à animer les cours de FLE état un outil d'enseignement / apprentissage multidimensionnel.³³ F. ABDELOUAHAB (2019) explique dans son article que :

« L'œuvre littéraire est considérée comme une production culturelle et tirant les conséquences de cette nature dans l'acte même de la lecture, le texte littéraire se métamorphose en un lieu où se côtoient langue(s) et culture(s) (...) baptisé « document authentique » depuis les apports de l'approche communicative, de par sa nature de produit anthropologique, l'œuvre littéraire constitue une source intarissable pour la rencontre de l'Autre. » (F. ABDELOUAHAB, 2019 : 1).

En effet, le texte littéraire se veut une terre fertile pour la rencontre des univers, l'expression du Soi et la présentation de l'Autre. L'écrivain y est de par sa voix, sa rédaction, son identité, ses pensées, sa vision du monde, dans un contact immédiat et /ou reporté avec un nombre illimité de lecteurs de par leurs identités, cultures, appartenance, modes de réflexions créant ainsi un lien interculturel présent, par excellence, entre les lignes d'une narration ou une description.

A. DAKHIA va dans la même voie en confirmant que :

« Le texte littéraire est un univers interculturel par excellence. La littérature y joue le rôle de passeur d'une culture à une autre à la condition expresse qu'on maintienne une distance respectueuse à la fois vis-à-vis de la culture de l'émetteur (celle qui l'a vue naître) et de la culture du récepteur (celle qu'assure la survie de l'œuvre) » (A. DAKHIA, 2005: 197).

Pour toutes ces raisons et bien d'autres, nous avons établi le choix de cette activité à titre évaluatif qui n'était en aucun cas aléatoire mais en se référant bien évidemment au va et vient transculturels que peut établir l'apprenant-écrivain dans ce type textuel. L'objectif voulu de cette activité est de mesurer, chez le

³³ Le texte est multidimensionnel dans la mesure où il peut construire une base pour des séances de grammaire, d'orthographe, de rédaction, de vocabulaire et d'interculturel.

jeune lycéen de Touat, le degré de tolérance en préservant son identité et respectant l'altérité.

Sur ce, il doit exploiter, explicitement, ses compétences culturelles et interculturelles dans la relation et la description d'un phénomène (un fait) culturel francophone en comparaison avec un autre de sa culture mère.

De plus, il fera appel à son bagage linguistique et ses habiletés interculturelles pour transcrire sa compréhension de l'au-delà de son environnement immédiat (découvert virtuellement lors des séances de découverte culturelle en classe de FLE (voir volet ?), de sa réflexion sur « Soi » et sur « l'Autre » en éveillant chez lui l'esprit de la créativité et de l'imaginaire. (Voir chapitre n°8)

L'évaluation par le biais de la production d'un texte narratif a visé à :

- Vérifier seulement et uniquement les compétences culturelles et interculturelles manifestées à travers la description des attitudes et des comportements lors des interactions réelles ou imaginaires (par simulation).
- La comparaison entre la culture mère de l'apprenant et la culture cible dans un processus de décentration et d'Altérité.

Présentation des corpus

Dans l'optique précise d'étudier les contraintes d'enseignement et les difficultés d'apprentissage des compétences inter /culturelles tout en proposant d'éventuelles pistes à titre de remédiation à la situation actuelle dans le contexte scolaire secondaire de Touat, nous étions dans l'obligation de recourir à trois corpus construits sur deux temps distants d'une année scolaire (Novembre 2020 au Mai 2020).

3.30. Le corpus initial de l'évaluation diagnostique : le profil interculturel d'entrée (du départ)

Il consiste à décrire le profil interculturel (représentations socioculturelles, connaissances et attitudes) des apprenants et des enseignants participants à l'enquête avant la réalisation concrète du projet éducatif. Il s'agit des réponses

fournies par les enseignants et les apprenants à deux questionnaires (distribués en papier et en version numérique « questionnaire interactif » sur Google Forms).

Nous avons introduit le questionnaire aux enseignants (es) de FLE de la région de Touat à l'instar de toute la wilaya d'Adrar pour celui ou celle qui souhaite y répondre. Le questionnaire interactif construit via Google Forms était distribué via Net (groupe Facebook et What's app.) comme il a été passé à main pour certain collègues.

L'objectif visé par ce questionnaire est de décrire l'ensemble de pratiques enseignantes en relation avec l'interculturel, et leurs avis par rapport à la prise en considération de la dimension interculturelle dans le processus d'enseignement de FLE.

L'approche d'analyse des données issues de ce questionnaire est la même par laquelle nous avons procédé à l'analyse des données des apprenants. Les données en collectées feront l'objet d'une analyse complémentaire aux informations recueillies des observations non participantes menées dans les salles de classe au début de l'année scolaire 2020-2021.

3.31. Le corpus final

Il se divise en deux parties :

3.31.1. Première partie

Les apprenants ont été soumis, vers la fin de l'année scolaire et après la réalisation concrète du projet d'enseignement culturel francophone, au même questionnaire initial dans une approche comparative pour vérifier les modifications des représentations socioculturelles et la possibilité de dépasser les stéréotypes et les préjugés des apprenants envers la francophonie et la langue française.

C'est l'évaluation sommative du rendement positif et de l'efficacité de l'enseignement culturel explicite. L'analyse des données qui en résultent font l'objet de la vérification de notre troisième hypothèse qui stipule que l'intégration explicite de la dimension culturelle/interculturelle en enseignement de français langue étrangère dans les régions éloignées à l'exemple de Touat aiderait les

apprenants Touati de toute culture confondue à développer des compétences culturelle et interculturelle.

Nous avons pioché dans les données collectées pour en dégager les traits qui définissent le portrait interculturel d'après des travaux de BYRAM et ZARATE (1998).

3.31.2. La deuxième partie

3.31.2.1. Le questionnaire « profil interculturel de sortie des apprenants de 1

A.S. »

Les apprenants ont été soumis, vers la fin de l'année scolaire et après la réalisation concrète du projet d'enseignement culturel francophone, au même questionnaire initial modifié légèrement dans une approche comparative pour vérifier les modifications des représentations socioculturelles et la possibilité de dépasser les stéréotypes et les préjugés des apprenants envers la francophonie et la langue française.

3.31.2.2. La production écrite « le texte narratif »

Pour mener notre étude à bon escient, nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte narratif dans l'objectif d'en extraire la progression de l'état initial du profil interculturel détecté avant l'expérimentation de l'apprenant-écrivain à travers le frottement des deux cultures en question.

En tant qu'invité dans une fête du Halloween ou en tant que colocataire avec un belge et un malien tous deux francophones semblent un stimulus fiable pour jauger le niveau d'installation des compétences inter/culturelles exprimée par la compréhension mutuelle ancrée dans une atmosphère altéritaie. Ce corpus se compose de 130 copies (13 apprenants absents le jour de cette activité rédactionnelle dans les trois lycées) de production écrite réparties sur les trois lycées lieu de l'expérimentation. L'évaluation de cette production écrite porte sur le réinvestissement de la compétence culturelle et interculturelle développées au cours de l'apprentissage réalisé durant le projet culturel explicite et vise à certifier son efficacité.

C'est une sorte d'évaluation sommative du rendement positif et de l'efficacité de l'enseignement culturel explicite (l'expérimentation effectuée avec

les apprenants). L'analyse des données qui en résultent font l'objet de la vérification de notre troisième hypothèse qui stipule que l'intégration explicite de la dimension culturelle/interculturelle en enseignement de français langue étrangère dans les régions éloignées à l'exemple de Touat aiderait les apprenants y scolarisés de toute culture confondue à développer des compétences culturelles et interculturelles.

Méthodes d'analyse des corpus

3.32. L'approche mixte « les questionnaires »

Les données issues des questionnaires seront analysées suivant une approche mixte, quantitative et qualitative vu que cela répond à la spécificité de notre recherche.

A travers l'approche quantitative, nous visons par des statistiques à relever un certain nombre de données relatives à la coprésence des cultures à Touat, la fréquence de l'usage du français hors le milieu scolaire, le recours au français, à l'anglais et à la langue maternelle dans divers contextes, leurs préférences linguistiques et culturelles, etc.

Or, l'approche qualitative nous permettra de relever les types de représentations linguistiques et socioculturelles des apprenants et leurs relations avec le français langue étrangère, cette tâche s'inscrit globalement dans une visée descriptive du profil culturel et interculturel des apprenants.

3.33. L'analyse des contenus et des thèmes « Les productions écrites et l'entretien »

L'analyse des productions écrites n'a pas été globale. Elle n'a pas porté sur la syntaxe, la grammaire ou l'orthographe. Par le biais d'une analyse sélective nous avons ciblé les contenus des textes remis, les items, les termes employés et la fréquence de leur usage. Ainsi nous pourrions déduire l'investissement des compétences inter/culturelles des apprenants à l'écrit. Pour ce faire, nous avons opté à cette étape le recours à l'analyse du contenu.

Selon nous, l'analyse du contenu des productions écrites des apprenants nous permettra de mettre en exergue des réalités implicites exprimées inconsciemment

qui décrivent la conception interculturelle dans le contexte secondaire Adrari et Touati en particulier

En effet, pour BARDIN (2013), l'analyse du contenu est une méthode complexe qui consiste en

«Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages ». (BARDIN, 2013: 47), citée dans (J. P. FELICIANO, 2018: 190).

Les apprenants ont rédigé en français langue étrangère des textes de type narratif qui visent principalement à communiquer avec un locuteur francophone québécois qui visent principalement l'installation d'une compréhension mutuelle.

L'établissement de corpus : caractéristiques et finalités

3.34. Corpus n° 1 du profil interculturel d'entrée

Tableau 9: Corpus du questionnaire pré expérimental.

Type du corpus n° 1	Date de soumission	Date de récupération	Outil d'enquête	L'effectif des réponses récupérées.
<p>Les réponses du premier questionnaire adressé aux apprenants de la 1 A.S. « Avant l'expérimentation».</p> <p>Voici le lien qui vous conduit aux questionnaires adressés aux apprenants.</p> <p>➤ le portrait interculturel de l'apprenant https://forms.gle/EL4g2i2Xd</p>	<p>Distribué le 09 - 11- 2020</p> <p>en classes des trois lycées et en ligne via des groupes Facebook créés par les enseignants pour assurer les cours à distance pendant la pandémie de la</p>	<p>La récupération des questionnaires remplis s'est étalée sur plusieurs jours. Il faut signaler que les questionnaires interactifs étaient plus réussis.</p> <p>NB: nous étions dans l'impasse de généraliser le</p>	<p>Un questionnaire en version papier et en version numérique diffusé sur des groupes Facebook et envoyé via email.</p>	<p>143 exemplaires distribués sur la totalité de la population participante à cette enquête.</p>

<p>666z7c58</p> <p>➤ la grille des connaissances interculturelles</p> <p>https://forms.gle/nxFXTmwEersNz9oS8</p>	<p>Covid-19 et quelques adresses électroniques des élèves et /ou de leurs parents.</p>	<p>travail en ligne et en arabe aussi pour des raisons techniques.</p>		
--	--	--	--	--

Commentaire

Ce corpus se compose de 143 réponses collectées du questionnaire pré expérimental soumis aux apprenants de 1 A.S. Lettres et Philosophie distribués dans trois lycées situés dans trois districts distants à noter : Tssabit, centre-ville d'Adrar et Reggane.

3.35. Corpus n°2 des enseignants de FLE

Tableau 10: Corpus du questionnaire des enseignants enquêtés.

Type du Corpus n° 2	Date de soumission	Date de récupération	Outil d'enquête	Nombre des réponses récupérées
<p>Les réponses du Questionnaire adressé aux enseignants de FLE à Touat</p> <p>Voici le lien du questionnaire interactif diffusé en ligne</p> <p>https://forms.gle/sRXD9FZ2VqHbUY8U6</p>	<p>Distribué le 06-11-2020 en papier et via des groupes Facebook dédié à la rencontre des enseignants de français langue étrangère dans la wilaya d'Adrar.</p>	<p>Les questionnaires remplis ont été récupérés progressivement durant une semaine.</p> <p>La remise des questionnaires interactifs remplis en ligne était hyper rapide et flexible.</p>	<p>Un questionnaire en version papier et en version numérique diffusé sur des groupes Facebook et envoyé via les adresses mail des enquêtés.</p>	<p>Nous avons récupéré 68 réponses alors que nous avons distribués 75 copies du questionnaire</p>

Commentaire

Le second corpus est résolu du questionnaire introduit aux enseignants de FLE à Adrar tout statut confondu (titulaire, stagiaire et suppléant) et se compose de 75 réponses.

3.36. Corpus n°3 « les productions écrites des apprenants réalisées à la fin de l'expérimentation »

Tableau 11: Corpus des productions écrites des apprenants.

Type de corpus	Préparation à l'écrit 1 ^{er} jet.	Préparation à l'écrit 2 ^{ème} jet.	Remise des copies complètes	Approche de l'analyse	Nombre des copies récupérées
Des textes narratifs.	Le 09-05-2021 Discussion du thème et explication des consignes	Le 16-05-2021 Amélioration du brouillon et réécriture sur le propre.	Les jours de récupération étaient du 17-18 au 19-05-2021.	Analyse qualitative des contenus	130 copies.

Commentaire

Afin de vérifier la bonne installation des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants de 1 A.S. Lettres et Philosophie à Touat, il nous est semblé que la rédaction d'un texte narratif ou ils décrivent leurs réactions dans des situations interculturelles qui résultent des rencontres interculturelles comme des études à l'étranger, la colocation avec des étudiants francophones de nationalités différentes, assister à une fête inexistante dans sa culture, etc. est le meilleur instrument d'évaluation.

Ce corpus se compose de 130 copies dont 17 dix-sept copies sont illisibles, 42 copies d'apprenants qui ont choisi le thème des études à l'étranger et 71 copies traitant le sujet de la fête du Halloween.

3.37. Corpus n°4 : L'entretien de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE

A titre complémentaire des corpus précités, nous avons envisagé un quatrième corpus en soumettant l'inspecteur de l'éducation nationale de français langue étrangère chargé de la circonscription de Touat à un entretien libre ou non directif comme déjà expliqué plus haut.

Monsieur l'inspecteur représente le facteur communicatif entre le ministère de l'éducation, la commission nationale des programmes et les enseignants de FLE. Ainsi, il est la source de formation, de référence aux enseignants de FLE durant toutes leurs carrières professionnelles.

Leurs missions de communication, d'information, de formation, d'orientation et d'accompagnement des enseignants sur terrain font d'eux une source crédible de données administratives et officielles au sujet de la formation des enseignants à l'interculturel. Cependant, Il faut noter que l'un des deux inspecteurs interviewés a refusé de publier ces propos et il s'est retiré de l'entretien. Toutefois, le deuxième interviewé a fait preuve de grande coopération et patience.

3.38. Transcription de l'entretien : le programme Valibel 2004

Vu que c'est un passage obligé dans chaque travail scientifique et académique, l'enregistrement audio réalisé avec l'inspecteur de FLE interrogé pendant notre enquête a été transcrit selon les normes de la transcription de la convention du centre VALIBEL 2004.

En quête de la qualité de la transcription qui est en réalité une étape fastidieuse et par souci de manque de temps, cette tâche a figuré parmi les premières à réaliser soigneusement pour en extraire des évidences en faveur de notre deuxième hypothèse relative à la formation des enseignants de FLE à l'interculturel.

Caractéristiques et finalités du corpus

Par le biais des questionnaires soumis en guise d'évaluation diagnostique et certificative réalisées avant et à la fin du projet d'intégration de la dimension

interculturelle francophone explicitement en classe de 1 A.S. à Touat, nous avons collecté un corpus qui décrit minutieusement deux profils relatifs aux compétences culturelles et interculturelles chez les jeunes lycéens adraris de 1 A.S dans cette district.

Ce corpus mixte entre oral et écrit, vu la diversité des outils d'investigation mobilisés dans sa collecte et la partie expérimentale réalisée en classe, esquisse les habiletés et les défaillances des apprenants dans le champ de l'interculturel avec la francophonie en tant que culture et le français entant que langue étrangère.

Il marque l'entrée des enquêtés au cycle secondaire c'est-à-dire à la fin du cursus de l'apprentissage moyen, et leur passage à la deuxième année secondaire dans une des deux spécialités littéraires : langues étrangères avec l'allemand troisième langue étrangère ou lettres et philosophie.

L'étude minutieuse de nos corpus en épousant une approche contrastive des données recueillies vise, à priori, à mener des éclaircissements vis-à-vis nos interrogations précédemment citées.

Synthèse du chapitre

Ce chapitre a tracé l'échafaudage technique qui structure toute l'action empirique de ce travail et les sources des données sujettes d'analyse. Il permet de comprendre la procédure méthodologique suivi pour collecter le corpus et l'analyser en vue de porter des éléments de réponse à nos questionnements sur le sujet des compétences culturelles et interculturelles en classe de 1 A.S. à Touat. Ces outils techniques seront appuyés par une expérimentation précédée par une évaluation diagnostique du profil interculturel d'entrée en 1 A.S. et clôturée par une évaluation sommative qui décrit le profil interculturel de sortie de la 1 A.S vers la 2 A.S.

Le recours à ces outils n'a pas été aléatoire et visait à dénuder la problématique du développement des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants de 1 A. S. à Touat cette une région du sud algérien marquée par son éloignement de toutes les manifestations de la francophonie.

Partie n°2

**La culture et l'interculturel dans le système
éducatif algérien : pratiques enseignantes de
FLE et processus de formation à
l'interculturel.**

Partie n°2 : La culture et l'interculturel dans le système éducatif algérien : pratiques enseignantes de FLE et processus de formation à l'interculturel.

Introduction

Cette partie se focalise sur les deux notions de la culture et de l'interculturel dans le système éducatif algérien tout en s'attardant sur les pratiques enseignantes de FLE et le processus de formation à l'interculturel. Dans trois chapitres chevauchés entre théorie et enquête de terrain nous tentons d'explicitier l'enjeu qu'imposent ces deux dimensions en classe de FLE. Dans le premier chapitre, il s'agit de positionner la dimension culturelle dans le système éducatif algérien, le rôle que joue l'enseignant pour la promouvoir et le processus de sa formation à l'interculturel.

Quant au deuxième chapitre, il sera question de la présentation, la lecture et l'analyse des données recueillies à travers le questionnaire soumis aux enseignants pour dépister la place de l'interculturel dans leurs pratiques pédagogiques au sein de la classe de FLE. Le troisième chapitre est réservé à la présentation et l'analyse de l'entretien réalisé auprès de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE dans la circonscription d'Adrar.

CHAPITRE N° 3

**Dimension culturelle dans le système éducatif algérien,
rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.**

Introduction

Nous tenterons de mettre en exergue la place de la dimension culturelle de la langue française comme langue étrangère suite aux réformes qu'a vécues le système éducatif algérien. Nous nous attardons, également, sur le rôle de passeur culturel en tant qu'une mission de l'enseignant de FLE parmi d'autres et la prise en charge de la formation à ce genre de tâche culturelle chez l'enseignant par les inspecteurs de l'éducation nationale.

1. La place de la culture et de l'interculturel dans les réformes du système éducatif algérien.

1.1. A la quête de la culture et l'interculturel dans les réformes du système éducatif algérien.

En 2003, le système éducatif algérien a été réformé par un programme d'appui de l'UNESCO, ce qui a entraîné la refonte pédagogique de toutes les pratiques et des méthodes scolaires y compris celles de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment le français du cycle primaire au cycle secondaire. La réforme a touché les approches, les objectifs et d'autres éléments éducatifs.

Parmi les axes réformés en matière d'objectifs, de finalités et de méthodes est celui de l'enseignement du français langue étrangère. A travers le monde entier, l'enseignement de la langue étrangère sous-entend et représente une rencontre d'au moins deux systèmes culturels distincts et concurrents. La commission nationale chargée des réformes du système éducatif algérien (désormais CNRSE.) a mis le doigt sur ce point dans le discours suivant :

«Une politique des langues étrangères sérieuse est souhaitable et doit être mise en place dès que possible notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalités de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale.» (CNRSE, 2001: 23).

Toutefois, dans une correspondance adressée au personnel de la CNRSE, l'ancien président de la République Algérienne le défunt Abdel Aziz Bouteflika, n'a pas manqué de souligner l'importance de revoir la place de l'enseignement des

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

langues étrangères lors des réformes du système éducatif, afin de valoriser et mettre en exergue son rôle incontournable dans l'ouverture vers l'Autre et sur l'Autre.

«La commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour permettre (...) l'accès aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture vers et sur d'autres cultures ». (CNRSE, 2001)

Sur ce, le français a été choisi comme première langue étrangère en Algérie et a été introduit dans le processus scolaire dès la troisième année primaire. Cela revient, sans doute, à l'omniprésence de cette langue dans les différentes activités quotidiennes.

Il serait important d'avouer que le français est une langue de grande diffusion en Algérie et impose en tant que langue et culture une ouverture sur des cultures francophones du monde entier, qu'elles soient européennes ou africaines. C'est dans cette perspective que la dimension culturelle a émergé dans l'expression des finalités de l'enseignement de français langue étrangère et s'est inscrite dans la refonte pédagogique de l'an 2003. Par conséquent, elle s'est établie dans la didactique du FLE dans le contexte secondaire algérien, au moins théoriquement parlant.

L'Algérie est un pays où coexiste un ensemble important et varié de sous cultures en juxtaposition avec les cultures véhiculées par les langues étrangères présentes dans les écoles, les universités, les médias, etc. Ce métissage culturel en confrontation avec les cultures francophones donne lieu à une aire interculturelle dans plusieurs contextes y compris celui de l'éducation nationale.

Le champ interculturel dans les écoles, lieu de rencontre des cultures et des langues, développe chez les apprenants et les enseignants des comportements et des attitudes positifs ou négatifs selon l'identité et les représentations de chacun d'entre eux. Dans son article intitulé «Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles» publié dans le cinquième numéro de la revue Cahiers de langue et de littérature, KARA (2008) déclare que «*L'école, en tant qu'instance de socialisation de l'individu, se doit d'être un lieu de rencontre intra culturel mais aussi interculturel* » (L. KARA, 2008: 15).

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

En effet, comme le deuxième lieu de socialisation après la famille, l'école lève le défi interculturel relatif à l'enseignement d'une langue étrangère ancrée dans sa culture.

La loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08- 04 du 23 Janvier 2008 redéfinit les missions attribuées à l'école à l'ère de la modernisation et la communication interculturelle, en mettant en exergue les missions de l'école concernant l'importance de la connaissance et la maîtrise des langues étrangères et de leurs cultures comme dans le passage suivant ;

« l'écoute doit notamment permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères (...) assurer une formation culturelle dans les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel. » (La loi d'orientation, 2008)

Représentée, en classe de FLE, par les programmes, les manuels et les pratiques enseignantes, la dimension culturelle est soutenue par les textes officiels de la CNRE et dans l'ensemble des discours institutionnels visant à réformer et redéfinir le système éducatif :

« [...] l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si l'on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est [...] Le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité / Altérité ». (M. DAKHIA, 2017: 108)

Ainsi nous pouvons constater une prise de conscience interculturelle chez les responsables institutionnels de l'éducation nationale au sujet de l'enseignement du français langue étrangère en particulier. En guise de résumé, grâce à la réforme du système éducatif, le français n'est plus considéré comme la langue technique qui permet seulement l'accès à l'information scientifique. Dorénavant, cette langue offre à l'apprenant algérien, les opportunités de s'inscrire dans des sphères internationales et de s'ouvrir sur autres horizons internationaux dans une atmosphère de tolérance entre les différentes cultures coprésentes en Algérie. Il s'avère que cette finalité ne peut se réaliser que si l'apprenant futur citoyen est formé à l'altérité et au respect mutuel tout en construisant son identité ancrée dans sa culture mère, au sein et en dehors des murs de sa classe. La question qui s'impose à ce niveau est la suivante : comment seront traduits et interprétés ces textes officiels, ces recommandations et

ces directives institutionnelles portant sur l'intégration de la dimension culturelle de la langue-culture française dans les manuels secondaires de FLE notamment celui de la 1 A.S ? Nous tenterons d'y répondre dans le point qui suit.

Le manuel scolaire de la 1 A.S. : une lecture descriptive à la quête de l'aspect interculturel francophone

1.2. Profil d'entrée et de sortie en 1^{ère} année secondaire

Avant d'aborder le sujet de l'interculturel dans le contenu à enseigner aux apprenants sous forme de supports textuels ou des activités, il serait bénéfique de souligner les deux descriptions du profil d'entrée en première année secondaire et du profil de sortie en graduant vers la deuxième année secondaire.

Dans le texte de DESGT³⁴, les deux profils consistent à ce que l'apprenant soit capable de distinguer, reformuler, produire et étayer, à l'oral et à l'écrit les types textuels à savoir ; le texte explicatif, narratif, argumentatif ou descriptif.

La définition de ce profil d'entrée nous semble décontextualisée et loin de ressembler aux tranches de vie quotidienne de l'apprenant. Aussi, la mise en situation complexe de communication n'est pas envisagée dans ces descriptions. Le profil reste à majorité linguistique et mesure le degré de connaissances des apprenants en matière de rédaction et d'exposés suivant les caractéristiques de chaque type des textes pré cités plus haut.

1.3. L'objectif terminal d'intégration du programme de la 1 A.S. Lettres et Philosophie : une lecture analytique

Selon la même source, la direction de l'enseignement secondaire général et technologique, l'objectif terminal d'intégration de l'enseignement/apprentissage de français en première année secondaire est le suivant :

« Produire un discours écrit/oral d'une vingtaine de lignes (deux cent mots) relatifs à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation d'énonciation et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité) » (Programme 1 A.S., 2005: 6)

³⁴ La direction de l'enseignement secondaire général et technologique.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

La dimension culturelle n'est pas explicite dans la formulation de l'objectif terminal de la première année secondaire. Quelques allusions implicites opaques et très courtes qui ne mettent guère en valeur la compétence ou la dimension culturelle en FLE à l'exemple de :

Tableau 12: La lecture analytique de l'objectif terminal de l'enseignement de FLE en 1A.S.

L'expression de l'objectif terminal	Son interprétation
« <i>une situation problème de la vie sociale</i> »	<p>La vie sociale dans cette expression est brouillée puisqu'elle ne précise pas de quelle vie sociale il s'agit. Locale, régionale, nationale / culturelle ou internationale et interculturelle.</p> <p>L'imprécision de la définition du contexte universel, francophone africain ou européen rend cette expression opaque et moins précise.</p>
« <i>les contraintes de la situation d'énonciation</i> »	<p>Les contraintes de la situation d'énonciations sont nombreuses linguistiques et paralinguistiques. Dans cette expression il n'y a aucune allusion à ce que ces contraintes puissent être d'ordre culturel ou identitaire du « Je, Nous » ou la réaction du « Tu, Vous ».</p> <p>C'est ce genre de contraintes d'énonciation qui servent favoriser le contact entre le Soi et l'Autre dans un/le jeu d'énonciation.</p>
« <i>..en s'impliquant nettement.</i> »	<p>Dans l'emploi des deux termes « implication » et « nettement », on constate un appel clair à l'égoïsme loin d'introduire aux apprenants la notion de la décentration dans une initiative à l'écoute mutuelle entre les interlocuteurs dans une culture de l'échange.</p> <p>Le terme « nettement » sous-entend une prise de position extrême sans aucune place accordée au dialogue entre les</p>

	différences de tout type voire la différence des avis.
--	--

Commentaire

Dans ce tableau nous avons essayé d'analyser les expressions employées dans la formulation de l'objectif terminal de l'enseignement /apprentissage de FLE en 1 A.S. Lettres et philosophie, à la quête de la mention de la culture ou de l'interculturel comme objectif en parallèle que l'objectif de production à l'écrit ou d'énonciation orale pour résoudre des situations problèmes.

1.3.1. Le programme de 1 A.S. Lettres et philosophie

Le programme de ce niveau secondaire est élaboré en revenant sur tout ce qui se passe dans les autres sociétés à travers le monde entier, cela veut dire que ce programme n'est pas à l'abri des conséquences et des séquelles de la technologie et de la modernisation.

En effet, un programme officiel de l'enseignement /apprentissage de français langue étrangère doit prendre en considération le statut et les finalités de l'usage local et universel de cette langue. Le FLE est une langue de science, d'arts, de politique, d'économie qui participe à former le futur citoyen responsable et engagé dans la vie collective.

Pour mener la réalisation de ce programme à bon escient, il est inscrit dans une approche actionnelle fonctionnelle pour former un apprenant intellectuel, et connaisseur mais aussi capable de s'insérer dans le domaine socioprofessionnel.

Ainsi, les élaborateurs du programme ont défini les quatre compétences de base suivantes à développer chez l'apprenant :

1.3.1.1. A l'oral :

- Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que destinataire ou destinataire.
- Produire un discours oral en tant que dialogue ou monologue pour communiquer, plaider une cause, la dénoncer ou raconter des événements.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

1.3.1.2. A l'écrit :

- Comprendre et interpréter des discours écrits afin de les restituer sous forme de compte rendu objectif ou critique.
- Produire des messages écrits en respectant les consignes proposées, la situation de l'énonciation et la visée communicative déterminée.

La mise en place de ces compétences est encadrée par un ensemble d'objectifs répartis sur les séquences et les séances.

Le programme de la 1^{ère} A.S. comporte quatre projets distincts qui étudient quatre types textuels dressés, dans le tableau ci-dessous, selon leurs parutions dans le synopsis officiel et la répartition annuelle ou le canevas de réalisation proposés par le ministère de l'éducation. Nous présentons ci-dessous les intitulés des projets et des séquences qui, selon les concepteurs, respectent la réforme du système éducatif et la refonte pédagogique qui appellent à la mise en exergue de la dimension culturelle dans une didactique de langue et de culture.

Tableau 13: Synopsis du sommaire du programme officiel de la 1^{ère} A.S. Lettres et Philosophie.

Intitulé du projet	L'objet d'étude du projet	L'intitulé de la séquence
Réaliser une affiche, une brochure, un spot, une séquence vidéo sur un thème scientifique à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'une journée nationale, mondiale ou internationale.	Les textes de vulgarisation de l'information scientifique	Les textes de vulgarisation de l'information scientifique.
	L'interview	Lire et comprendre des interviews pour apprendre à questionner de façon pertinente.
Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la	Le discours argumentatif	Produire un texte argumentatif en vue de défendre une

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions	La lettre ouverte (argumentation)	opinion et l'intégrer dans une lettre ouverte.
Produire un récit journalistique pour raconter un fait en relation avec l'actualité.	Le fait divers	Produire un fait divers pour raconter un événement réel.
Écrire une courte biographie romancée concernant une personnalité nationale ou locale à partir d'informations succinctes.	La nouvelle réaliste	Produire un récit vraisemblable

Commentaire

Ce tableau résume les objets d'étude, les intitulés des projets et des séquences suivant le type textuel proposé à l'étude au cours de la première année secondaire tronc commun lettres et philosophie. Une simple lecture du programme dévoile une dominance de l'enseignement des différents types textuels (caractéristiques, visées, plan ou structure, etc.) tandis que la communication dans des contextes culturellement hétérogènes n'est même pas envisagée dans la description des projets.

En clair, ce programme est ambitieux et importé (M. BOURKHIS, 2016) car il ne prend pas en considération les milieux d'origine des apprenants algériens et ne considère aucunement la spécificité sociale et culturelle de l'Algérie. La réalisation de ce programme semble compliquée surtout qu'il s'inscrit dans une approche récente actionnelle fonctionnelle, alors que le corps enseignant algérien adopte l'approche par compétence dans sa pratique pédagogique.

Il est important de souligner la trace idéologique et politique qui vise à l'idéologisation de l'école et la dogmatisation de l'éducation (M. BOURKHIS, 2016.), en freinant les efforts fournis par les protagonistes de la réelle réforme éducative dans l'espoir d'autonomiser l'école en respectant ses principes éducatifs, pédagogiques et didactiques.

Le manuel scolaire dans le contexte secondaire

Le manuel est le recueil organisé et structuré des supports et des activités répartis en projets et séquences en répondant aux objectifs et aux finalités prédéterminés dans les programmes.

Mis entre les mains des apprenants et des enseignants, le manuel représente le vecteur moteur de l'acte pédagogique. En effet, c'est l'une des sources les plus crédibles et efficaces exploitée pour véhiculer, non seulement le savoir à enseigner mais aussi des valeurs et des normes en vue de construire la personnalité de l'apprenant.

A. MEMAI et A. ROUAG (2017) insistent sur l'utilité du manuel scolaire pour l'apprenant et pour l'enseignant. Ainsi, il offre à l'apprenant une panoplie de connaissances pour comprendre le savoir en question et l'assimiler.

Par ailleurs, il représente pour l'enseignant une source d'assistance pour accomplir ses tâches pédagogiques comme il lui sélectionne une batterie de supports et d'activités afin de renforcer ses cours. (A. MEMAI & A. ROUAG, 2017: 1)

Cependant, l'UNESCO, en plus de l'instituteur, attribue au manuel scolaire la fonction d'éducateur car il véhicule des manières de faire, des modèles de comportements sociaux et des valeurs humanitaires en contribuant à la construction du système des normes de l'apprenant « *par la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportement sociaux, de normes et de valeurs.* » (UNESCO, 2008, 14), citée dans (A. MEMAI & A. ROUAG, 2017). Au-delà de sa fonction pédagogique, tout manuel est censé satisfaire certaines fonctions :

1.4. La fonction d'un guide, du mentor ou d'éclaireur

A vrai dire, le manuel scolaire est le cadre qui structure la suite logique selon le programme pré établi et la répartition adoptée par le ministère de l'éducation. Il suit

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

un enchaînement qui met en relation les projets, les séquences et les séances par des contenus étudiés et des activités qui répondent aux objectifs de l'enseignement /apprentissage à ce niveau secondaire (1A.S.).

1.5. La fonction d'assistance

Dans une cohérence et une logique d'apprentissage progressif, le manuel offre à l'enseignant un ensemble de tâches et d'activités à réaliser en classe avec les apprenants qui sont en concordance et en harmonie avec les axes d'enseignement et d'apprentissage fixés préalablement. Dans une sorte de formation, le manuel oriente le circuit du cours et aide à effectuer l'acte pédagogique.

1.6. La fonction de modèle langagier

La transmission des connaissances de tout type confondu à l'exemple des connaissances grammaticales, orthographiques, sémantiques, rédactionnelles pour ne citer que ceux-là, rend le manuel scolaire une source d'imitation par l'enseignant et l'apprenant. Ce dernier doit manipuler le manuel scolaire en vue d'acquérir le savoir savant le savoir-faire, être, agir ou réagir, puis les réinvestir dans des situations de communication quotidiennes

1.7. La fonction interculturelle

Le manuel scolaire est une image de ce qui existe réellement dans la société. C'est un fourmiment varié et riche des cultures véhiculées par la langue cible. En effet, en le manipulant, l'apprenant exploite des nouveaux champs culturels et civilisationnels. L'aspect interculturel naît du contact et de la rencontre de la culture mère de l'apprenant (ou sous culture comme le cas des variétés culturelles algériennes) avec la culture (ou les cultures) traduite dans les supports sélectionnés du manuel.

Notons que la fonction interculturelle du manuel scolaire est transdisciplinaire, et n'est pas propre à une spécialité sans autre. Les manuels d'Histoire, de géographie, de philosophie, de langue arabe, anglaise ou allemande, véhiculent l'aspect interculturel.

Certes, le manuel scolaire de français langue étrangère assure à l'apprenant l'acquisition d'un savoir linguistique par les lectures des textes et leurs exploitations sur plusieurs niveaux, mais il le propulse aussi dans un bain de pluralité culturelle

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

qui s'avère problématique dans quelques contextes secondaires, à l'exemple du contexte algérien. Quelles sont les cultures présentes dans les manuels ? Comment le contact est-il figuré entre elles ? S'agit-il de la culture française ou des cultures francophones ?

Toutes ces interrogations révèlent la délicatesse et la complexité du processus de l'élaboration de ce manuel, dès la conception du manuscrit jusqu'à son édition et sa mise à la disposition des apprenants et des enseignants.

1.8. La fonction de motivateur à l'autonomie en apprentissage

Le manuel scolaire ne quitte pas l'apprenant, c'est son accompagnant à l'intérieur de l'institution scolaire et en dehors.

En effet, il contient le texte à lire, les consignes à suivre, la connaissance à acquérir et le devoir à réaliser. Tous ces éléments réunis font de lui une banque d'informations à la disposition de l'apprenant à tout moment et n'importe où.

Apprendre à manipuler son manuel seul, indépendamment de son enseignant, développe chez l'apprenant des stratégies qui fortifient en lui la curiosité de la quête d'information, de la vérifier puis de l'investir et ainsi se construire un ensemble de savoirs.

L'aspect culturel/ interculturel dans le manuel scolaire de 1 A.S.

1.9. Le contenu du manuel

Dans sa nouvelle forme et à première vue, le manuel de 1 A.S. toute filière confondue, semble appliquer les directives institutionnelles à propos de la dimension culturelle, mais cela reste encore opaque vu les contenus proposés en relation avec les objectifs spécifiques. En effet, le manuel scolaire doit refléter les axes et les objectifs linguistiques et culturels du programme officiel en vue d'installer les compétences sus citées.

1.10. Les aspects culturels présents du manuel de 1 A.S.

La conception du nouveau contenu pédagogique qui en résulte un manuel scolaire adéquat se veut une voie d'ouverture vers et sur d'autres univers et d'instauration

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

des compétences de communication dans des situations authentiques ou de simulation. Cela s'avère irréalisable sauf si selon la fameuse expression « la langue et la culture sont indissociables » se concrétise en classe de FLE à travers le contenu du manuel scolaire. Cependant, il faut s'interroger sur le contenu culturel à enseigner, s'agit-il d'un savoir savant, d'un savoir-faire, d'un savoir-être ou de l'ensemble de ces savoirs. ?

Mounir DAKHIA (2019) s'interroge sur le contenu culturel du manuel de 1 A.S et en déduit à travers son analyse des textes proposés dans les trois projets qui étudient les quatre types de texte (explicatif, narratif, le fait divers et l'argumentatif) que ces supports sont en rupture avec la dimension culturelle française ou francophone.

« L'analyse démontre qu'il n'existe pas d'éléments culturels et ce, même dans les dialogues et les interviews (pp. 68, 69, 70) et les contenus des textes nous apprennent qu'ils ne tiennent pas compte de la dimension culturelle de la langue française. » (M. DAKHIA, 2019: 36)

Pour confirmer les propos de, cet auteur nous avons relevé tous les textes présents dans le manuel à travers une quête des contenus culturels et le type de savoir qu'ils fournissent. A titre de résumé voici ce que contient le manuel scolaire de 1 A.S comme support dans chacun des projets en matière de culturel /interculturel :

1.10.1. Projet n°1

Exposer pour donner des informations sur divers sujets et dialoguer pour se faire connaître et connaître l'Autre sont les deux intentions relatives qui consistent d'une part, à la quête de l'information, la sélection et la reformulation dans divers sujets et selon différentes sources.

D'autre part, la communication avec l'autre en vue de l'interviewer ou de le présenter favorise à l'apprenant la découverte des personnalités du monde entier, leurs professions, leurs loisirs, leurs études, leurs cultures et ainsi confronter sa propre culture avec les autres cultures dans une atmosphère d'Altérité.

Premièrement, les manifestations de la vie sociale à l'exemple de l'économie, du commerce, de l'agriculture, etc. dans le texte *D. Dixon, et F. Carlier*. (Le manuel scolaire de 1 A.S, 2005: 43).

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

Puis, le texte intitulé « Lettre à ma mère » d'AMROUCHE (2005: 58) dans lequel une description de quelques détails vestimentaires relatifs à la femme algérienne comme le fichu autour de la poitrine, les jupes dans une métaphore pour dire que malgré sa maturité, Jeannot (le destinataire de ma lettre) reste toujours un petit enfant aux yeux de sa vieille maman. Très émotionnelle, cette lettre décrit, avec mélancolie, la communication entre le passé et le présent dans un dialogue intergénérationnel.

Les relations et les valeurs humaines ne manquent pas dans plusieurs textes comme le texte d'Albert Camus qui narre la relation d'amour qui unit Salamano, à son chien (Manuel scolaire, 2005: 68).

L'expression « *piments rouges accrochés aux murs* » est une réelle image de la culture locale qui décrit l'opération de séchage des légumes afin de les conserver d'une saison à une autre voire d'une année à la suivante.

1.10.2. Projet n° 2

Dans le deuxième projet, portant sur le discours argumentatif qui s'étalait avant la pandémie de la Covid-19 sur deux séquences : le plaidoyer et le réquisitoire, se compose actuellement et suite aux régulations des progressions du programme de français en 1 A.S afin d'abrégier la durée de sa réalisation, les instructions de la tutelle et des inspecteurs ont recommandé de garder la première séquence (le plaidoyer) avec un survol de la deuxième (le réquisitoire).

Dans ce projet, nous constatons un retour vers des slogans français et expressions françaises dans le texte, par exemple « la ceinture de sécurité » (Manuel scolaire, 2005: 104). Ce qui est à noter est la présence de plusieurs auteurs étrangers mais cela s'avère insuffisant comme indice de la culture étrangère.

En effet, citer des noms d'écrivains, des expressions, des slogans et des proverbes français ne peuvent être utile comme aspect culturel/interculturel que si cela pousse l'apprenant à développer une réflexion critique sur sa culture et la culture de l'Autre dans un rapport de respect mutuel.

1.10.3. Projet n°3

Le fait divers et la nouvelle inscrits dans le troisième projet, représentent, tous les deux une opportunité à l'élève de relater sa vie personnelle, professionnelle,

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

ses coutumes, ses traditions ou ses habitudes, tout en décrivant sa culture mère et à méditer dans ce type d'œuvres la culture de l'Autre.

La culture du tatouage omniprésente dans la culture étrangère contrairement à la culture locale de l'apprenant algérien est présente dans le texte (Manuel scolaire: 139).

Dans ce cas, l'enseignant peut investir ce document dans une approche comparative entre le tatouage dans la culture étrangère et le Henné dans la culture de l'apprenant. Cette comparaison peut éveiller chez l'apprenant un sens de d'auto critique et un retour sur ses propres schèmes culturels.

Il existe, également un autre aspect culturel relatif aux rituels de l'enterrement présent dans le texte de D. Buzzati (Manuel scolaire, 2005: 171), comme il y a des habitudes de système alimentaire comme le café, l'alcool.

Le racisme est un phénomène qui infecte les relations entre les races et les cultures. Dans ce projet, les concepteurs ont proposé un texte intitulé dans la page 159 extrait de la revue «I had a dream». Ce texte traite le phénomène de ségrégation raciale quand le conducteur demande aux passagers noirs de se lever pour céder leurs places aux blancs. «*Le conducteur demande aux noirs (...) de se lever (...) afin que les blancs puissent s'asseoir*» (Le manuel scolaire, 2005: 159).

Un autre phénomène commun entre la culture mère de l'apprenant et la culture cible de la langue étrangère est celui de la mendicité. Emile Zola, l'auteur français, dans le texte intitulé «Le rêve», décrit une fillette souffrant de la misère qui se jette dans le monde de la mendicité pour subvenir à sa faim.

Il faut noter que la culture algérienne est exprimée dans la page 150 dans un article extrait du journal El Watan par l'évocation de la capitale Alger et la rue Larbi BEN M'HIDI, le t'bal (une musique folklorique algérienne), par contre, la culture française est évoquée aussi à travers l'usage de l'expression «*les soldats français*», «*les balles*», etc.

Dans une vision rationnelle, on ne peut reprocher aux concepteurs du manuel de français langue étrangère de faire référence aux auteurs français de n'importe quelle époque comme Victor HUGO, G. MAUPASSANT, J. VERNE, J. -G.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

FLAUBERT, du (19^{ème}) dix-neuvième siècle ou bien d'autres écrivains contemporains à l'exemple de J. CLAVEL, Q. PENNAC ou A. CAMUS, pour ne citer que ceux-là.

Une réflexion doit se mener sur l'absence injustifiable du passé colonial de la France en Algérie malgré l'omniprésence des auteurs de toute époque confondue qui la représentent, pour autant, ce même apprenant aura à étudier, en 3^{ème} année secondaire et pendant deux séquences entières, des documents et des textes d'Histoire dont la thématique principale et la guerre d'Algérie, les principaux faits historiques qui ont marqué cette époque, la souffrance de la femme algérienne dans les camps français, etc.

Il est nécessaire, à notre avis, d'introduire ce passé dans le manuel scolaire de 1 A.S en guise d'initiation aux apprentissages de la classe terminale et comme élément constitutif de la culture algérienne, à l'exemple de toutes les civilisations précédentes qui ont laissé des traces derrière elles conçues aujourd'hui comme patrimoine culturel. Il n'est guère question d'oublier que nous en sommes héritiers et notre premier butin de la guerre contre la France est la langue française ancrée dans sa culture française.

En revanche, la part des écrivains algériens d'expression française qui symbolise la culture nationale arabe ou berbère est représentée par AMROUCHE, Mohammed DIB, Mouloud FERAOUN, etc. qui ont dessiné l'image de l'Algérien en tant qu'identité, d'Histoire et de Culture en interprétant les civilisations qui se sont succédées sur le territoire algérien à travers leurs contes et leurs nouvelles.

En guise de conclusion, nous pouvons comprendre que l'intégration de la dimension culturelle/interculturelle sollicitée et recommandée par le ministère de l'éducation et les discours officiels de l'ex président de la république algérienne dans le manuel de 1. A.S., consiste beaucoup plus à implanter des informations d'outre-mer, des connaissances à propos des faits de cultures mais jamais une prise de conscience de la communication interculturelle voire simulée.

La culture ne peut se réduire en un archive de connaissances déclaratives, elle représente un développement d'un ensemble de stratégies chez l'individu qui le mènent à se décentrer de sa propre culture pour accepter l'autre dans un climat de

tolérance et d'altérité. Le manuel scolaire reste un outil limité, difficile à mettre à jour périodiquement. En effet, il demeure durant des saisons scolaires, interchangeable, alors que la culture est en perpétuelle dynamisme et mouvance. Il réduit la culture mère en quelques thèmes, quelques icônes ou quelques textes contrairement à la richesse et la variété dont la culture mère ou la culture étrangère jouissent. C'est pourquoi, il est recommandé de varier les dispositifs mis au service de la pédagogie interculturelle en classe de FLE à l'exemple de la Toile et les TIC³⁵.

Il est vrai qu'Internet est une source inépuisable d'information, d'images, de textes, de documents audio-visuels, de vidéos, etc. dans toutes les disciplines. Cette panoplie de ressources apporte une réelle mutation dans la vie scolaire de l'apprenant, c'est pourquoi l'enseignant doit avoir un minimum de savoir en manipulation de l'outil informatique et de la Toile. Ce réseau contribue amplement à la façon dont on se voit et on voit l'autre.

Autrement dit, l'interculturel prendra place en classe quand l'apprenant et l'enseignant comprendront le sens du préfixe «inter» et auront tous les deux une conscience culturelle inscrite dans un contrat d'enseignement/apprentissage du français langue-culture.

Pratiques enseignantes en classe de FLE et formation à l'interculturel

1.11. La pédagogie interculturelle

Dans les contextes où existe une pluralité culturelle qui exprime une diversité sociale, culturelle voire linguistique, la pédagogie interculturelle s'impose d'elle-même et occupe une place importante. Elle consiste à installer des liens, des passerelles et des connexions entre les différentes cultures non pas pour les classer ou les évaluer mais plutôt pour les mettre en valeur par la confrontation et le contact. Se décentrer de sa propre culture et ne pas la placer comme échelle universelle d'évaluation des autres cultures est le but de l'intégration de la pédagogie interculturelle.

³⁵ Techniques de l'information et de la communication.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

Abdallah PRETCEILLE et PORCHER (2001) expliquent que la pédagogie interculturelle alimente la complémentarité entre les cultures et en tire des avantages en faveur des deux cultures en question. La réciprocité de l'intérêt marque ce lien entre le Soi et l'Autre dans une dynamique incessante. (A. PRETCEILLE & L. PORCHER, 2001: 8).

L'ouverture aux autres horizons francophones suppose l'acquisition des stratégies de communication et d'écoute de l'Autre transmis aux apprenants dans un enseignement où la différence culturelle est tolérée.

Cet enseignement, également, vise à développer chez l'apprenant des compétences culturelles et interculturelles afin qu'il puisse communiquer fluidement dans des situations culturellement hétérogènes sans donner lieu à l'incompréhension.

Certes, la maîtrise de la langue est clé parmi d'autres qui offre les opportunités socioprofessionnelles à l'individu, néanmoins, pour réussir la rencontre entre deux cultures différentes locutrices de la même langue, il est nécessaire de connaître l'Autre dans sa différence, son identité dans une atmosphère de l'altérité.

C'est ainsi qu'apparaît la pédagogie interculturelle comme une approche de la diversité culturelle dans le même contexte en vue de nouer des relations humaines entre des personnes culturellement hétérogènes. Cette pédagogie crée le lien entre la culture mère et la culture étrangère, entre le Soi et l'Autre. En effet, elle développe en parallèle des compétences langagières nécessaires à communiquer avec autrui, des compétences culturelles et interculturelles afin de pouvoir s'intégrer dans des contextes socioprofessionnels spécifiquement francophones.

Cette intégration socioculturelle serait plus fluide si l'apprenant-acteur social procède à la connaissance de l'autre à travers la connaissance de Soi d'abord.

A cette étape, intervient l'enseignant pour adopter la pédagogie interculturelle qu'il doit concevoir comme un instrument de mise en place d'une conscience interculturelle chez l'apprenant. Ainsi ce dernier pourrait définir sa position dans un contexte interculturel, la défendre consciemment en respectant la présence linguistique et culturelle de l'Autre.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

Il est à souligner que l'enseignant, joue un rôle prépondérant au sein de la classe de langues. En effet, il s'agit de placer l'apprenant dans une sphère de contact culturel en lui apprenant de relativiser et d'objectiver sa vision du monde pour pouvoir accepter et tolérer l'Autre.

A partir des années 70, on a commencé à parler de l'intégration de la notion de l'interculturelle dans la didactique des langues étrangères et par conséquent de la pédagogie interculturelle dans le processus d'enseigner et d'apprendre le FLE. Il faut noter que ses débuts étaient dans le domaine de l'intégration sociale des immigrés en Europe, mais vu ses apports, ses champs d'investigation se sont étalés vers la didactique des langues étrangères.

Dans ce sens, L. Porcher et M. Abdallah Pretceille (1996) ont repensé l'aspect civilisationnel de l'enseignement de français langue étrangère au profit de l'aspect culturel. Ils ont caractérisé cette réorientation par « *un glissement du civilisationnel au culturel* » (PORCHER & M. A. PRETCEILLE, 1996: 127).

Pour ces mêmes auteurs, la culture se manifeste dans la situation énonciative en tant qu'un fait culturel, c'est pourquoi il faut enseigner la langue-culture dans des situations d'énonciations contextualisées et non pas seulement dans des passages de discours isolés et décontextualisés.

En effet, la pédagogie interculturelle consiste à préparer l'apprenant à communiquer dans des situations à temps réel ou il se décentre de sa propre culture dans sa vision de l'autre, pour réaliser un accès à la culture cible par le biais de l'accès à la langue.

D'après J. C. BEACCO (2000), l'accès aux langues étrangères est un moyen qui permet l'accès à d'autres cultures. (J. C. BEACCO, 2000: 115), cité par (A. MOUSSA, 2012: 45).

En guise de conclusion, nous déduisons que la communication entre des individus appartenant à des systèmes culturels hétérogènes est une partie prenante de l'enseignement/apprentissage de FLE. Ce contact entre les cultures favorise, chez les apprenants, des échanges de tout type qui alimentent la curiosité de la découverte de l'Autre et permettent l'accès à la langue et à la culture.

1.12. Les objectifs de la pédagogie interculturelle

A vrai dire, la pédagogie interculturelle selon, Esther MUGELI et Noémie DESCHENAUX (2015) vise trois objectifs :

- Transformer les attitudes négatives des apprenants à des attitudes positives afin de réduire voire éliminer les préjugés et les stéréotypes.
- Investir dans toutes les cultures et opter pour une pédagogie interculturelle qui se reflète sur les supports et les activités choisis en classe de FLE.
- Instaurer une éducation à la citoyenneté : traiter avec l'apprenant des thèmes de conscience et des valeurs humanitaires qui construisent sa personnalité dans la communauté comme les droits de l'homme, la protection de l'environnement, la liberté ; la paix ; la fraternité, la solidarité, le respect de l'Autre, etc.

Il est nécessaire de mettre le doigt sur l'importance de transdisciplinarité dans l'éducation interculturelle, à l'exemple de la séance de la religion qui a son mot à dire elle éduque l'apprenant à l'égalité, au respect et à la tolérance et la séance de géographie ou de l'Histoire qui font découvrir aux apprenants l'évolution des peuples et des civilisations qui sont une partie prenante de la culture.

Pour atteindre son objectif interculturel, l'enseignant pourrait faire appel à la religion, la géographie, l'Histoire, l'anthropologie, etc. De ce fait, l'apprenant développe non seulement des compétences culturelles et interculturelles mais aussi une conscience civique et de responsabilité au sein de la société où il vit.

1.13. Vers une éducation à l'altérité

Dans une distinction claire et nette entre apprentissage et éducation, cette dernière occupe un espace capital à l'école dans les contextes secondaires interculturels. Soit la deuxième place de socialisation des apprenants après la famille, l'école rassemble dans ses classes une population culturelle voire linguistique hétérogène.

En fait, grâce à l'auto apprentissage, le co-apprentissage ou un apprentissage assisté par l'enseignant, l'apprenant s'éduque à la vie scolaire commune malgré les différences existantes. En accomplissant leurs tâches, il faut que l'enseignant et l'apprenant comprennent que pour récolter un savoir, il ne suffit pas de fréquenter

l'école et que le savoir ne se limite pas aux bancs de l'école, d'ailleurs l'apprenant peut trouver tout ce dont il a besoin comme information sur la Toile et se libérer de l'enseignant et de la classe. Les TIC sont considérés comme des auxiliaires dans le rapport enseignant/enseigné et fournissent à ce dernier un outillage exhaustif au développement personnel, éducatif, langagier et culturel.

La vie scolaire au sein de l'école enseigne à l'apprenant le vivre ensemble, la tolérance, la responsabilité et l'engagement, en d'autres termes ; devenir un citoyen responsable et engagé.

La communication interculturelle : une finalité sociale

Céline TOURNEISE (2013), a souligné que le besoin à la communication interculturelle en France a été levé lorsque les ouvriers algériens y ont débarqué en compagnie de leurs épouses et leurs enfants qui ont fréquenté les écoles françaises. (C. TOURNEISE, 2013 : 49).

Dans les contextes pluriculturels comme la société française, la communication devient délicate et risque d'engendrer des malentendus et des incompréhensions, c'est pourquoi il faut initier les individus d'une société donnée et les apprenants de français langue étrangère en particulier à la communication interculturelle.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, il ne doit y avoir aucune préférence en matière de culture, autrement dit, l'enseignant ne doit pas privilégier la culture mère de l'apprenant et reléguer la culture de la langue cible car cela s'inscrit dans une vision de ségrégation inconsciente voire consciente, ce qui va donc éloigner et écarter la pédagogie interculturelle de ses objectifs sus cités.

Ainsi, la communication interculturelle est envisagée comme une finalité sociale dans la réforme du système éducatif. Le Référentiel des programmes algériens précise que « *Préparer à une compétitivité incontournable [...] en développant les compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle.* » (Référentiel des programmes Algériens, 2010: 11).

En effet, c'est dans cette perspective de développer une compétence communicative interculturelle qui est au service de l'entente linguistico-culturelle sociale et de la citoyenneté que doit œuvrer l'enseignant secondaire de FLE.

Le rôle de l'enseignant : passeur et intermédiaire culturels

A travers toutes les méthodologies d'enseignement des langues étrangères notamment du français, l'enseignant a toujours eu son rôle à jouer. Au fait, il n'a pas la seule mission de transmettre le savoir aux apprenants mais il accomplit bien d'autres tâches en classe de FLE. Le statut de l'apprenant n'a cessé d'évoluer et de progresser au sein du contrat didactique tout comme l'enseignant d'ailleurs.

Initier les apprenants à développer des stratégies d'apprentissages, représenter pour eux une référence linguistique, préparer des séquences pédagogiques, animer les séances en classe pour éviter la voie unilatérale lassante et ennuyeuse pour les apprenants, les encourager, les motiver, leur corriger des activités et évaluer la progression de leurs apprentissages, sont toutes des fonctions parmi tant d'autres de l'enseignant de FLE.

De plus, l'enseignant joue un rôle principal à créer, orienter et alimenter les échanges et les interactions afin d'instaurer une atmosphère d'ambiance en classe de FLE. Cette polyvalence de fonction parvient des habiletés et des compétences professionnelles de l'enseignant qui ne doit cesser de séduire ses apprenants afin de les motiver à s'engager dans un cours de français langue étrangère.

Cependant, avec l'émergence de la didactique des langues-cultures dans la conviction de l'indissociabilité de la langue et de la culture, l'enseignant se voit occuper un nouveau rôle, celui de passeur culturel.

En effet, comprendre et maîtriser la langue et la culture du pays concerné est un facteur phare en classe de FLE pour réussir son parcours d'apprentissage, c'est pourquoi la prophétie de l'enseignant de FLE doit se résumer à l'enseignement de la langue française, les cultures francophones et l'éducation à la citoyenneté et à l'altérité.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

BEACCO (2003) a confirmé cette idée comme suit :

« La formation en langues est une occasion privilégiée de travailler sur la relation à la différence (...) La tolérance est également une valeur à promouvoir, en tant qu'acceptation de la différence, dans le cadre d'une réflexion menée sur les répertoires plurilingues. Il faut amener les étudiants à prendre conscience de la diversité de leur propre répertoire afin qu'ils puissent par la suite reconnaître et accepter la diversité du répertoire des autres. » (BEACCO, 2003: 191-192)

En effet, l'enseignant est censé expliciter les bénéfices de la diversité culturelle et de la rencontre des cultures en classe de FLE en communiquant avec l'autre. Donc, communiquer dans la langue qu'enseigne l'enseignant est la passerelle qui unit la langue à la culture à l'interculturel.

Sur ce, il n'est guère question de reléguer l'enseignant au deuxième rang après l'apprenant car il est toujours celui qui détient les principes, les règles, le système de cette langue au départ de l'apprentissage et les transferts dans sa culture pour répondre aux besoins de ses apprenants.

Enseigner la culture devient une primordialité et une part intégrante de la mission quotidienne de l'enseignant. En inculquant la langue française à l'apprenant on lui inculque parallèlement la ou les cultures corrélatives qui signifient sans doute la culture française parmi plusieurs autres cultures francophones, africaines ou européennes.

Dans ce sens, M. DAKHIA (2017) affirme que :

« Bien que ce ne soit pas toujours le cas, on part des prémices selon laquelle l'apprenant sera amené à utiliser la langue étrangère dans le pays où elle est parlée et tout particulièrement la France. Le professeur de langue doit enseigner la culture corrélative à cette langue mais, sans trop savoir ce qu'elle représente pour des raisons extra-communicatives (éthiques, pédagogiques) ou purement institutionnelles » (M. DAKHIA, 2017: 228)

L'enseignement de la culture cible se déroule selon un processus progressif en commençant d'abord par l'introduction aux aspects culturels français et francophones observables et détectables dès la première vue ou la première écoute, autrement dans la première rencontre des deux cultures en question comme les vêtements, l'art architectural, la musique, la peinture, le drapeau, etc.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

Ainsi, l'enseignant stimule les apprenants à comparer leur culture mère avec la culture cible dans de telles réactions « *chez nous, les hommes ne portent pas des couleurs vives* », « *notre drapeau est plus beau que* ».

Ces réactions bâties sur l'égo et l'ethnocentrisme seront ciblées par l'enseignant afin de les déconstruire à travers la décentration. Cette étape principale de l'approche interculturelle incite l'apprenant à prendre du recul pour pouvoir mieux voir sa propre culture en essayant de découvrir la culture de l'Autre. La comparaison établie entre sa culture et la culture de l'Autre permet à l'apprenant d'identifier les convergences et les divergences entre les deux pour arriver enfin à dépasser les regards stéréotypés et les relativiser.

Cependant, l'enseignant n'a pas la responsabilité d'embellir la culture étrangère aux yeux des apprenants ni d'orienter leurs positions, car le risque de l'acculturation est envisageable surtout quand il s'agit d'une population apprenante adolescente appartenant à un contexte moins favorable que le pays de la culture cible à l'exemple des jeunes lycéens des régions rurales dans le Tiers monde.

Afin d'éviter le phénomène d'acculturation déjà expliqué dans le deuxième chapitre, J.- C. BEACCO (2003) propose de :

« Ne pas accorder le monopole à la culture-cible, précisément en faisant entrer en ligne de compte la culture native des apprenants. Réévaluation de celle-ci, relativisation de celle-là, d'un même mouvement tout volontariste, les cultures sont posées comme égales, indépendamment des influences réelles qu'elles exercent les unes sur les autres » (BEACCO, 2003: 105)

En effet, l'enseignant de la culture cible doit être objectif ce qui est une tâche assez complexe et compliquée. Louis PORCHER (1986) préconise que les aspects culturels de la culture cible ne doivent ni être valorisés ni sacralisés pour ne pas dévaloriser la culture mère et la culture nationale de l'apprenant. (L. PORCHER, 1986: 26), citée dans (M. DAKHIA, 2017: 228).

Il ne faut pas oublier que la tâche première de l'école est de former l'apprenant futur citoyen fier de sa nation, de sa culture, de ses appartenances emblématiques est prédisposé à s'ouvrir vers et sur des horizons socioprofessionnels en toute altérité.

La gestion de la diversité culturelle en classe de FLE

La diversité culturelle est un phénomène social que vivent plusieurs sociétés y compris la société algérienne. Il suffit de regarder autour de soi pour remarquer la pluralité culturelle coprésente par le code vestimentaire, par les tendances musicales, l'art culinaire, les coutumes, les traditions, etc.

En effet, une des conséquences multiples du développement technologique et de la modernisation est de rendre plus fréquent et facile le contact des différentes cultures dans divers contextes en transformant le monde en une petite cité. La diversité culturelle est de nos jours, une réalité de la vie actuelle moderne et puisqu'elle est inévitablement présente, l'ensemble des citoyens occupant une société culturellement plurielle doit apprendre à en tirer profit pour construire un univers cohérent, tolérant et altéritaire.

En tant que « *ressource, tout comme la biodiversité* » (UNESCO, 2013: 7), la diversité culturelle suppose spontanément un dialogue interculturel qui tisse, au sein de la société « *une inter connectivité internationale* » (UNESCO, 2013), autrement dit une connexion entre les cultures sans que les frontières entravent la mouvance culturelle cohérente où se croisent les savoirs, les savoirs-faires les savoirs-agir et réagir, les savoirs-devenir et le savoir vivre ensemble pour pouvoir se comprendre mutuellement.

La coexistence pacifique, équilibrée et harmonieuse des cultures variées dans un même contexte pluriculturel suppose que les individus de cultures et d'origines différentes sont en mesure de partager la conscience de leurs identités et d'altérité afin de pouvoir vivre ensemble dans une inter-connectivité.

Il s'avère que pour pouvoir s'adapter dans un contexte de diversité culturelle, il faut développer la compétence interculturelle pour communiquer avec l'autre et lui transférer, en négociant perpétuellement les différences et les similitudes entre les cultures. De ce fait, nous comprenons que la communication au sein de la diversité culturelle grâce à la compétence interculturelle est un facteur phare afin d'installer une atmosphère d'altérité.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, la diversité culturelle doit être prise en compte lors de l'élaboration des programmes éducatifs et des manuels scolaires sans privilégier ni reléguer une des cultures co-existantes. La prise en considération de la diversité culturelle fait participer tous les partenaires culturels et n'exclue aucune manifestation ou code culturel constitutif du quotidien de cette diversité afin que l'interculturalisme quitte le cadre théorique vers la pratique et la mise en œuvre quotidienne.

En définitive, nous déduisons l'importance de mettre en exergue, valoriser et promouvoir les positivités de la diversité culturelle, vu toutes ses vertus à développer l'apprentissage et le dialogue interculturels dans un monde tolérant et interconnecté pacifiquement.

Les compétences culturelles et interculturelles des enseignants de FLE au cycle secondaire

1.14. La compétence culturelle

Lorsque deux interlocuteurs ayant deux systèmes de valeurs et de croyances différents entrent en communication, c'est plutôt leurs cultures qui échangent entre-elles. C'est dans cette voie que Besse (1980) déclare que « *toute sorte de communication entre deux individus appartenant à des groupes ethniques différents est une communication interculturelle.* » (Besse, 1980: 46)

En effet, la langue n'est pas le seul mobilisé lors de la communication entre des cultures différentes mais d'autres facteurs y participent, à l'exemple des comportements, des stéréotypes, des préjugés, des attitudes, des représentations, etc.

Il serait nécessaire d'essayer d'abord, de définir la compétence culturelle étant donné le débat qui se lève vu sa relation avec la compétence interculturelle. Dans deux visions différentes, Ch. PUREN (2013-2015) considère la compétence interculturelle comme une composante parmi d'autres de la compétence culturelle.

Cependant, Martine Abdallah PRETCEILLE (1996) considère que ces deux compétences sont indépendantes et distinctes l'une de l'autre. Pour cette auteure la compétence culturelle est la connaissance des faits et des caractéristiques spécifiques à une culture donnée, cela s'inscrit plutôt dans une sphère ethnographique sans avoir

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

besoin à comprendre le mécanisme de leurs fonctionnement dans un contexte de communication quelconque. (M. A. PRETCEILLE, 1996: 32).

Dans une autre définition proposée par Y. WANG (2017) qui partage l'avis de Louis Porcher en définissant la compétence culturelle, elle confirme que :

« Il s'agit d'un côté d'une acquisition des connaissances descriptives nécessaires à une culture cible, de l'autre côté des habiletés pour interpréter des références de la culture cible, se ménager un contact avec un interlocuteur étranger, construire un système explicatif adapté, et décrire l'évolution historique des relations entre les deux communautés, etc. Les compétences culturelles signifient pour nous les habiletés qui dépendent d'une culture cible et ne peuvent pas être transférées dans la communication avec une autre culture. » (Y. WANG, 2017: 28).

Sur ce et selon les propos de M. A. PRETCEILLE (1996), la compétence culturelle représente un savoir encyclopédique ethnographique qui concerne la culture cible du pays locuteur de la langue étrangère apprise comme les symboles emblématiques, les couleurs de son drapeau, les traditions, les coutumes, les faits et les manifestations culturelles en général.

L. PORCHER (1988), quant à lui, a défini la compétence culturelle comme étant :

« La capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation) » (PORCHER, 1988: 92).

La définition de Porcher qui est, chronologiquement, publiée avant celle de M. PRETCEILLE (1996) et de PUREN (2013-2015) consiste en quelques sortes à avoir une connaissance préalable du système des valeurs et des normes de la culture cible pour pouvoir se comporter convenablement lors de la communication.

Autrement dit, avoir un certain nombre de connaissances relatives à la culture étrangère relève de la compétence culturelle, quant à l'habileté à les mettre en pratique pour pouvoir communiquer avec un étranger relève de la compétence interculturelle.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, l'enseignant est censé développer sa compétence culturelle avant

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

l'apprenant parce qu'il représente la plateforme sur laquelle ce dernier suivra et construira la sienne.

Inscrit dans le domaine de la didactique des langues-cultures, l'enseignant de FLE est appelé à assurer la fonction d'un passeur culturel, d'un médiateur qui effectue des navettes entre la culture mère de l'apprenant et la culture cible de la langue enseignée pour assurer sa mise en valeur et expliquer son importance comme facteur clé dans la communication interculturelle.

Toutefois, il faut avouer qu'entre la théorie de la compétence et de l'approche culturelle sollicitée en classe de FLE appartenant à un monde mondialisé et en incessante évolution et les pratiques enseignantes réelles, il existe un gouffre et une rupture justifiables et explicables.

Dans le système éducatif algérien, l'enseignement/apprentissage de FLE se veut purement linguistique à des fins techniques et scientifiques. La lecture du programme de 1 A. S. et du manuel scolaire que nous avons détaillé en haut corrobore que l'objectif premier de cet enseignement est en primauté le développement des compétences linguistiques suffisantes, selon les concepteurs du programme, à comprendre et produire à l'oral et à l'écrit des messages dans des contextes distincts.

D'ailleurs c'est mentionné haut et fort dans le Référentiel des programmes « *les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline.* » (Référentiel des programmes, 2010: 51) dans une claire et nette orientation des enseignants de FLE à travailler à toute occasion, dans tous les cours et les activités, la compétence linguistique dans une sacralisation de cette dernière au détriment de la compétence culturelle et interculturelle.

Pour plus d'objectivité et pour bien faire la part des positions, il convient de noter que la réforme du système éducatif algérien et la refonte pédagogique ont mis le doigt sur la primordialité de la dimension culturelle et du développement des compétences interculturelles nécessaires pour réussir tout acte de communication avec des étrangers dans des contextes socioprofessionnels.

Mais cela reste plutôt théorique, opaque, insuffisant et cela exige des modalités de mise en œuvre dans le terrain d'action, preuve que le volume des

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

contenus culturels dans le manuel scolaire de 1 A.S. par exemple représente un pourcentage minime par rapport aux supports au contenu linguistique.

Cela peut expliquer le gouffre et la rupture entre les enseignants de FLE enquêtés et les compétences culturelles, il faut noter que la majorité des données issues du questionnaire qui visait à identifier le profil culturel et interculturel soumis aux enseignants de FLE à Touat ont montré une absence de cette compétence. (Voir chapitre 4).

1.15. La compétence interculturelle

La compétence interculturelle est la capacité de l'individu à communiquer dans un contexte culturellement hétérogène sans donner lieu aux malentendus ou à l'incompréhension.

FANTINI et TIRMIZI (2006) comparent la compétence interculturelle d'un individu à un jeu de rôle où il se comporte «*de manière efficace et appropriée dans les interactions avec les autres, différents par la langue et la culture* ». (FANTINI et TIRMIZI, 2006). En effet, cette compétence émerge constamment dans chaque interaction entre des individus de cultures différentes pour faire preuve d'élargissement des horizons et de tolérance de la différence.

Selon l'UNESCO (2013), les individus qui développent des compétences interculturelles se libèrent et se détachent d'un raisonnement traditionnel, classique et d'un ensemble d'expression et locution propres à leurs cultures. De ce fait, ils se décentrent de leurs cultures pour pouvoir nouer un rapport avec l'autre en l'écoutant, en l'acceptant et en se mettant à sa place dans un processus d'empathie et désamorcer tout éventuel conflit.

Il serait moins compliqué et plus intelligent de considérer le développement de la compétence interculturelle comme une aventure, un voyage autour du monde dans lequel on découvre les cultures francophones différentes.

La compétence culturelle et interculturelle tout comme les autres compétences langagières, de lecture, de l'écriture, de calcul ou autres sont le produit d'un travail colossal que fait l'école, le milieu de formation par excellence des apprenants futurs citoyens.

Il faut noter que l'élément moteur de l'école est l'enseignant qui, doté d'un programme et un manuel, a la prophétie non seulement de présenter cette compétence théoriquement, encre sur papier ou dissertation à dicter, mais plutôt de tâcher à faire en sorte que les apprenants puissent l'acquérir dans sa forme comportementale, d'aptitudes, d'attitudes, de représentations et de dépassement des stéréotypes et des préjugés afin de maîtriser la situation de communication avec l'autre.

Enseigner des connaissances culturelles : le rehaussement culturel

Acquérir la compétence interculturelle doit d'abord passer par l'installation d'une compétence culturelle qui consiste à répertorier un ensemble de connaissances des différences culturelles et de faits culturels qui forme une dimension ethnographique, d'après les propos de M. A. PRETCEILLE (1999).

Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en œuvre une meilleure prise en charge des disciplines qui véhiculent, naturellement, une dimension culturelle à citer en premier lieu, l'aspect esthétique comme les arts, comme le théâtre, la musique, les langues étrangères, l'Histoire, la civilisation, la littérature, etc., cependant, cette dernière nécessite un niveau avancé en langue cible pour pouvoir comprendre le sens véhiculé par l'écrivain qui présente son identité culturelle entre les lignes de son écrit littéraire. De plus, l'aspect sociologique qui concerne principalement l'organisation de la première cellule constructive de la pyramide sociétale qui est la famille, l'organisation des relations interpersonnelles qui s'y nouent. Enfin l'aspect sociolinguistique, qui concerne le fonctionnement de la langue dans la société en question.

Le rehaussement culturel en classe de FLE est envisagé comme une visée à réaliser à travers l'intégration de la dimension culturelle en milieu scolaire.

Plusieurs approches peuvent assurer l'enseignement de la dimension culturelle dans sa partie ethnographiques en mettant en évidence la culture comme objet, les faits culturels des sociétés francophones et locales dans un processus de comparaison qui

permet à l'apprenant l'exploration des similitudes et des différences entre sa culture mère et la culture ou les cultures francophones.

Développer des compétences interculturelles

De longues réflexions sont menées durant des décennies sur l'acquisition et le développement des compétences interculturelles et il en a résulté un soubassement théorique consistant, un tas de définitions qu'on lui avait attribuée, des listes de ses caractéristiques voire les approches didactiques mises en place pour les travailler en classe de FLE dans les contextes secondaires éloignés de la Francophonie à l'exemple du contexte de Touat dans le Grand Sud algérien.

La question qui se pose est la suivante : comment peut-on concrétiser tout ce qui a été disserté à son propos sur le terrain réel de la classe, avec des apprenants chargés de représentations et de stéréotypes négatifs et en rupture quasi-totale avec le français qui est leur première langue étrangère dans le milieu extra-scolaire.

L'enseignant, sous la tutelle de l'inspecteur régional de la langue française au cycle secondaire supervisés tous les deux par un curriculum étudié et officiel, doit poser plusieurs questions sur : Quoi enseigner ? Comment l'enseigner ? Par quels dispositifs ? Et comment évaluer cet apprentissage ? Une interrogation plus importante que doit se poser l'enseignant à ce niveau est la suivante : Suis-je formé à dispenser ce genre d'enseignement ?

Pour répondre à ces interrogations, l'enseignant est invité à suivre quelques étapes à établir en classe de FLE. D'après M. CHIRAS (2011), qui, dans sa communication tenue lors d'une conférence intitulée « *l'intégration de la pédagogie interculturelle dans le curriculum* » a mis en exergue quelques pistes d'actions pour faciliter la tâche d'enseigner la compétence interculturelle au sein d'une pédagogie interculturelle. Nous résumons ci-dessous les sept propositions de M. CHIRAS pour pouvoir réussir l'enseignement interculturel et l'intégration de la pédagogie interculturelle :

- Nouer entre l'ensemble des actants en classe (y compris l'enseignant) des relations égalitaires en évitant le langage raciste et sexiste pour que chacun se sente concerné et puisse s'exprimer librement et sans complexe.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

- Permettre la participation à tout le monde en levant la main et sans interrompre le locuteur en action dans un respect total des avis et des différences.
- Planifier le cours en épousant des stratégies interculturelles à l'exemple du choix des ressources pédagogiques qui traitent des thèmes de plusieurs angles culturels (des deux cultures mère et cible) en anticipant les réactions des apprenants et ainsi se préparer à la résolution d'un éventuel choc culturel surtout quand il s'agit des apprenants en état d'analphabétisme³⁶ ou ignorance culturels/interculturels.
- Créer et encourager une atmosphère de communication sans complexe, sans intimidation ni ségrégation quelconque.
- Déconstruire chez tous les apprenants les stéréotypes de l'étranger présents surtout chez les autochtones de la région où se trouve l'école fréquentée par des apprenants venant d'autres régions et appartenant à d'autres cultures ou sous cultures. Ici, l'exemple de notre contexte d'étude est marquant car les trois lycées, lieux de nos enquêtes, sont fréquentés par des apprenants venant de plusieurs régions de l'Algérie.
- Apprendre à s'écouter dans les deux sens enseignant/apprenant et apprenant/apprenant.
- Lire et s'échanger à partir de supports écrits de cultures différentes.
- Permettre aux apprenants de participer à la conception et à la réalisation du cours par une intégration active de leurs expériences individuelles ou collectives.
- Motiver l'apprenant à devenir un facteur phare dans son apprentissage en demandant constamment ses opinions à propos des thèmes, des activités et des contenus proposés.
- Installer l'esprit de la critique et de la réflexion à propos des relations avec l'autre et de l'ouverture sur lui, dans le cadre de la communication

³⁶ Ce terme est emprunté par opposition au terme « *alphabétisme culturel* » employé par Dragičević Šešić et Dragojević (2011) et repris par L'UNESCO (2013) qui signifie l'ensemble des savoirs, des savoir-faire, des aptitudes nécessaires à la mise en œuvre de la compétence interculturelle. (UNESCO, 2013: 17)

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

interculturelle inscrite dans un cadre de la tolérance, de la différence et du respect mutuel de l'identité culturelle de chacun. (M. CHIRAS, 2011: 1-3).

Tous ses éléments pourraient faciliter plus ou moins la tâche à l'enseignant d'élaborer un cours à contenu interculturel. Il serait évidemment appelé à fournir des efforts pour faire preuve de créativité en élaborant ses cours, choisissant ses textes, ses thèmes avec beaucoup d'intérêt surtout quand il s'agit d'une société à tabous d'ordre religieux, ethnique, sexuel, etc.

En revanche, il convient de souligner qu'on ne pourra jamais demander à l'enseignant d'enseigner ce qu'il ignore. Si ce dernier n'est pas doté de compétences culturelles dans diverses cultures francophones et n'est pas formé à l'interculturel en tant que compétence, pédagogie et éducation, il ne pourra jamais jouer son rôle de passeur culturel en classe de FLE.

Par conséquent, l'enseignement culturel/interculturel est entravé dans nos écoles algériennes, selon les données collectées de l'enquête menée avec les enseignants de FLE à Touat et l'inspecteur régional de français langue étrangère, à cause du manque de la formation à l'interculturel, le mauvais choix de l'approche qui ne répond pas aux besoins des apprenants et à l'atteinte des objectifs prédéterminés.

Le processus d'enseignement/apprentissage de FLE s'avère destructif dans nos classes de 1 A.S., il amplifie le gouffre et l'écart entre l'apprenant du Grand sud algérien et le français langue et cultures.

Quels contenus culturels favoriser ?

1.16. Le contenu « Civilisation »

Ce genre de contenu est enseigné sous forme de savoir savant, un ensemble interminable de connaissances déclaratives dans tous les domaines relatifs à la civilisation : les arts, la littérature, l'Histoire, l'anthropologie, la sociologie, etc. Dans ce cas, la culture est perçue comme une notion figée, stagnée, constante et inchangeable.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

Cette perspective va dans le sens contraire de ce que pense P. BLANCHET (2014) à propos de l'apprentissage d'une langue étrangère qui le voit non seulement comme une connaissance superficielle et fade de la culture cible et des individus appartenant à cette culture mais aussi un développement des habiletés et des compétences sur la base de ces connaissances pour pouvoir communiquer avec eux malgré les différences.

L'approche culturaliste ou civilisationnelle, selon L. PORCHER et A. PRETCEILLE (2001) n'humanise pas les faits de civilisation enseignée « *une ouverture et une réorientation dans la mesure où la présentation pédagogique des faits de civilisation avait [...] évacué la dimension proprement humaine des productions civilisationnelles* ». (L. PORCHER & A. PRETCEILLE, 2001: 107). En effet, le champ de cette approche couvre la connaissance ou le savoir qui détermine et fait que la culture de l'Autre est unique.

A partir de cet angle de vision, le contenu civilisationnel enseigné dans une approche civilisationnelle de la culture cible est insuffisant et ne peut guère développer chez l'apprenant la compétence de communication nécessaire pour réguler des relations interculturelles dans un groupe culturellement hétérogène.

1.17. Un contenu socioculturel « une simulation au quotidien »

Pour plusieurs auteurs notamment Abdallah PRETCEILLE (1996), la compétence culturelle ne répond pas à toutes les exigences d'une situation de communication interculturelle. Certes, les connaissances déclaratives d'une civilisation données et les faits de culture d'une société donnée occupent une place considérable, mais le plus important est de mobiliser ces connaissances et ses informations en les mettant en place pour assurer une compréhension mutuelle (A. PRETCEILLE, 1996: 29). Autrement dit la mise de la culture en acte. Enseigner un contenu socioculturel en s'inscrivant dans une approche interculturelle couvre le champ de la communication quotidienne entre des individus d'origines culturelles différentes. Ainsi, l'apprenant développe des aptitudes en modifiant ses représentations stéréotypées, dans des situations réelles ou simulatrices, en relativisant sa culture première afin de pouvoir s'intégrer dans une communication interculturelle.

Le contenu socioculturel favorise, à l'apprenant, une image de la vie culturelle réelle dans la société porteuse de la culture cible, qui peut lui servir de miroir, « d'un écran » (Y. WANG, 2017: 26) à la compréhension de l'Autre dans une situation interculturelle.

Les approches adoptées en enseignement culturel et interculturel

Il existe une panoplie d'approches, à travers lesquelles, peut se réaliser l'enseignement/apprentissage de la culture francophone en classe de 1 A.S., ce qui est à considérer lors du choix de l'approche adoptée en cours de langue-culture et la visée de la connaissance ainsi que de la compréhension de la culture cible.

Il ne faut omettre l'objectif premier assigné au processus d'enseignement/apprentissage du FLE est d'acquérir des compétences langagières, culturelles, interculturelles et communicatives afin de réussir la communication interculturelle avec un locuteur francophone natif ou non natif.

Nous citons ci-dessous les approches principales qui prennent la dimension culturelle/interculturelle en compte.

1.18. L'approche actionnelle

Préconisée par le CECRL (2001), la perspective actionnelle considère l'apprenant comme un actant social qui effectue ses apprentissages afin de devenir un citoyen responsable et engagé dans sa société. Elle oriente l'apprenant à mobiliser ses acquis, ses compétences dans des interactions pour agir ou réagir. Ceci s'inscrit dans un développement opérationnel et observable des savoirs faire, être, agir et réagir dans une autonomie d'apprentissage.

Le CECRL la définit comme une préparation de l'apprenant au monde du travail et de la vie ensemble dans tous les contextes possibles dans une nouvelle dimension de la langue qui est la dimension de l'action sociale. (CECRL, 2005 : 15), citée dans (M. DAKHIA, 2017 : 80)

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

Cependant, F. WINDMULLER (2011) propose trois approches qui abordent les dimensions culturelles et interculturelles en vue de développer une compétence communicative interculturelle.

1.19. L'approche linguistico-culturelle

Elle consiste à mettre en relief les relations entre la langue et la culture en considérant son fonctionnement linguistique dans différents scénarios sociaux. Elle repose sur l'étude des proverbes, des expressions idiomatiques, bref, c'est l'approche de la culture par les mots.

1.20. L'approche socioculturelle

Elle place l'homme au centre des deux systèmes social et culturel puisqu'il y vit et il y évolue. Dans sa dimension anthropologique elle étudie ses comportements, ses valeurs, ses normes et les mécanismes de leur fonctionnement. Quant à la dimension sociologique, elle décrit ses actes d'ordre relationnel avec l'autre dans divers contextes sociaux. C'est l'approche de la culture par l'image à l'exemple des vidéos, des publicités, etc.

1.21. L'approche interculturelle

Construite sur l'enjeu du respect réciproque et la compréhension mutuelle dans la communication de deux cultures différentes. Dans un processus d'ouverture sur et vers l'Autre, l'apprenant doit connaître d'abord sa culture et en décentrer pour pouvoir accepter l'Autre dans toutes ses spécificités et dans toute sa différence.

Il faut noter que cette approche se concrétise dans un contexte d'échange ou entrent en contact deux individus portant des systèmes culturels distincts. En relativisant la culture maternelle et acceptant la culture cible, l'apprenant procède, par le biais des comparaisons, à une prise de conscience de l'enjeu de la diversité culturelle dans le milieu scolaire, même si cette diversité concerne la coprésence des sous cultures comme les sous cultures algériennes avec les cultures francophones véhiculées et exprimées par la langue française en classe de FLE.

Deux objectifs principaux sont visés par l'approche interculturelle : installer une compréhension mutuelle et éviter les malentendus.

C. BRIANE et A. CAIN (1986) expliquent comment éviter les malentendus :

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

«Qu'il conviendrait de regarder les choses en face, d'utiliser avec plus de label « langue-culture » et de reconnaître que les langues étrangères s'apprennent souvent en dehors de la culture, dissociées de celle-ci, comme un simple savoir référentiel que l'on peut acquérir à la rigueur, dans la langue de l'apprenant. A notre avis, imbriquer « langue –culture » n'a de sens que dans le cas : lorsqu'il est question non pas de langue mais de communication en milieu naturel. C'est surtout dans ce cas que l'on peut cerner l'imbrication « langue-culture.» (BRIANE & CAIN, 1986) citée dans (DAKHIA, 2017 : 89).

En d'autres termes, le malentendu est le résultat d'une rupture entre l'apprenant lui-même et la culture cible de la langue enseignée. Ces apprenants n'ont aucun contact avec la culture étrangère que lorsque se présente l'enseignant en cours de français, ce dernier n'a de contact avec la culture de la langue qu'il enseigne qu'en lisant un livre ou regardant une émission francophone.

Il est à souligner qu'aucune de ses approches n'anéantit ou substitue l'autre, chacune d'elle présente des apports et des limites, dans ce cas, il revient à l'enseignant de FLE, le seul guide et décideur de sa classe, de choisir l'approche en adéquation avec le contexte ainsi que le niveau et les besoins socioculturels et communicatifs de ses apprenants.

1.22. Les étapes de l'approche interculturelle

Il est essentiel de comprendre que ce qui prime et compte le plus dans l'approche interculturelle n'est pas la connaissance parfaite de la culture de l'Autre, c'est plutôt de comprendre l'enjeu de la relation entre les deux cultures et comment rendre la rencontre interculturelle un espace d'échange fructueux au lieu d'une arène de combat à la quête d'imposer sa vision du monde ou l'excellence de sa culture.

Cependant, il est déconseillé, dans cette approche de se limiter, à proposer des contenus purement folkloriques d'ordre présentatif ou introductif de la culture cible. Sans nier que ce genre de contenu motive et intéresse les apprenants dans la mesure où ils découvrent des aspects nouveaux d'une culture étrangère « bizarre » pour eux. En effet c'est un premier pas vers l'exploitation et l'ouverture sur et vers l'Autre mais cela ne dépasse pas les murs de la salle de classe.

A vrai dire, les apprenants ont besoin d'une immersion socioculturelle qu'elle soit réelle ou simulatrice de l'atmosphère communicative quotidienne de la société porteuse de la culture cible pour pouvoir développer des savoirs faire, être, agir et

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

réagir avec des locuteurs francophones natifs ou non natifs dans des situations complexes.

Il importe de remarquer que le choix des contenus pédagogiques jouent un rôle prépondérant dans l'incitation des apprenants à réfléchir sur leurs propres cultures et leurs implicites culturels, à apprendre aussi à s'auto critiquer, à relativiser leur vision du monde et accepter l'Autre tel qu'il est. L'approche interculturelle oriente l'apprenant à comprendre l'autre avant de demander d'être compris. Voici les étapes de cette approche :

1.22.1. L'ethnocentrisme

C'est le processus par lequel l'individu considère sa culture comme unité de mesure universelle, le symbole de l'excellence et de la suprématie. La première étape de l'approche interculturelle est de s'éloigner de l'ethnocentrisme qui peut se développer vers un égocentrisme où la personne se considère comme le noyau de ce qui l'entoure en sous estimant ses pairs.

Selon P. KOTTELAT (2012) l'ethnocentrisme, « *est le fait de considérer sa culture comme un paramètre universel de l'humanité, qui est une réaction naturelle et spontanée de tout individu confronté à la diversité culturelle.* » (P. KOTTELAT, 2012: 70)

Autrement dit, l'individu-apprenant est appelé, en étant accompagné par l'enseignant, à mener une réflexion sur sa propre culture d'un point de vue anthropologique pour analyser et comprendre ses comportements de tout genre (relation interpersonnelle, relation familiale, pratique religieuse, etc.), sa culture quotidienne (mode vie, habitudes alimentaires, moyen de transports, etc.), les conventions de la communication quotidienne (expression de politesse, de salutation, etc.).

Selon la même auteure, il importe de faire passer sa propre culture dans un « *filtre culturel* » pour identifier « *ses implicites culturels* » qu'elle définit comme des axiomes, des évidences partagées par le même groupe qui lui semble naturelles, universelles et n'ont donc pas besoin d'être explicitées. Pour les personnes d'une culture différente, ces évidences semblent opaque et floutent la compréhension et peuvent être à l'origine des malentendus ou des incompréhensions.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

Ces implicites culturels peuvent être véhiculés par des mots isolés, des phrases ou des énoncés. E. T. HALL (1984) suppose l'existence dans chaque culture un niveau culturel sous-jacent, implicite, caché. Autrement dit, il confirme la définition de la culture d'Edward SAPIR (1967) qui stipule que « *la culture est (...) code secret, et compliqué, écrit nulle part, connu de personne, entendu par tous* » (E. SAPIR, 1967: 15).

Cet implicite culturel est représenté par les comportements, des pensées implicites, sous entendues, non déclarées, responsables de la perception du monde, du consensus, de l'entente et de la complicité entre les membres du même groupe culturel.

En effet, les messages véhiculés par les gestes en sont un excellent exemple, hausser les épaules, en France, en Italie ou au Japon ne signifie guère la même chose, hocher la tête de haut en bas ou de bas en haut peut faire passer des messages implicites différents d'un groupe culturel à un autre.

Toutefois, le seul moyen de dépasser l'ethnocentrisme considéré comme un obstacle qui entrave la réussite de l'approche interculturelle et l'acquisition des compétences culturelles et interculturelles est le phénomène de décentration.

1.22.2. La décentration

C'est le phénomène qui permet de prendre du recul par rapport à soi et à son propre système de références culturelles en adoptant d'autres points de vue que le sien pour pouvoir voir le monde d'un autre œil, l'œil de l'Autre et admettre l'existence d'autres perceptions du monde.

Etant différents, nous ne sommes pas obligés de partager les mêmes points de vue, mais le moindre respect est de tenter de se comprendre mutuellement pour déchiffrer la réalité vécue derrière cette opinion. Comprendre et se faire comprendre peut éviter tant de malentendus et d'incompréhension et faciliter la vie ensemble malgré les différences.

Dans une autre optique, la décentration est l'adaptation d'une vision qui sert à échapper de la subjectivité pour réussir une communication tolérante et authentique.

1.22.3. La relativisation et l'objectivation

Il n'y a pas plus simple de dire qu'il faut apprendre à ne jamais généraliser. Quand l'individu prend conscience de ses propres implicites culturels, et se libère de son égo et de son ethnocentrisme, il pourrait ainsi porter une réflexion sur les stéréotypes et les préjugés.

Quant aux stéréotypes, ils représentent les images simplificatrices, figées, toutes faites positives ou négatives qui dessinent des filtres, des tamis entre la vie réelle avec ces personnes stéréotypées et l'idée que nous avons d'elles. Ils résultent d'une opération triadique qui commence par la catégorisation puis la schématisation et enfin la généralisation.

Walter LIPMANN (1922), est le premier journaliste qui a réutilisé le mot de « stéréotypes » après sa parution pour la première fois au 18^{ème} dix-huitième siècle, dégage des caractéristiques propres au stéréotype qui sont le partage social et la rigidité, donc un stéréotype est une idée socialement partagée et elle résiste à la justification argumentative. Aussi, un stéréotype est constamment mal fondé ou faux comme il est l'image excessive de la généralisation. (J. B. LEGAL & S. DELOUVEE, 2015: 13-14).

Donc, l'objectivation permet de dégager les implicites culturels considérés comme des axiomes ou des évidences allant de soi pour les relativiser et développer une position allo-centrée à l'égard de l'Autre. En réussissant ces deux étapes, il serait temps de procéder à l'empathie.

1.22.4. L'empathie

Cette étape ultime de l'approche interculturelle consiste à se projeter dans une autre perspective, se mettre à la place de l'Autre pour découvrir profondément et d'un autre angle de vue l'altérité.

Il s'agit de dépasser, l'ethnocentrisme, filtrer ses implicites culturels et les relativiser, ne pas généraliser, déconstruire les stéréotypes et les préjugés pour enfin pouvoir communiquer avec l'autre dans une atmosphère de tolérance, de respect et de compréhension mutuelle. En effet, l'empathie est un facteur clé dans la qualité des relations sociales que l'individu peut nouer car elle cultive la coopération, la confiance, et le respect.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

C'est ainsi que l'enseignant peut enseigner la culture étrangère dans une classe de FLE et permettre à l'apprenant de développer une compétence culturelle et interculturelle pour pouvoir communiquer avec l'autre en toute altérité.

1.22.5. L'approche par l'adaptation et la production du texte littéraire

En didactiques des langues–cultures, cette approche est assez fréquente pour développer des compétences culturelle et interculturelle, chez les apprenants scolarisés dans des milieux scolaires multiculturels.

Luc COLLES (1994) a publié un ouvrage qui traite l'apport de l'approche par le texte littéraire. Dans ce sens, il avance que « les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières des différents systèmes ».

La littérature dans toutes ses dimensions véhicule des systèmes culturels, elle décrit des modes de vies, des comportements des cultures en se reposant sur des critères anthropologiques en relation avec l'évolution de l'homme, dans le temps et dans l'espace. Ces éléments peuvent fournir une piste pédagogique d'approcher la dimension culturelle à travers la littérature authentique ou la créativité littéraire en rédaction des textes narratifs par les apprenants de 1 A.S.

La formation à l'interculturel des enseignants de FLE au cycle secondaire

L'enseignant, l'apprenant et le savoir ont toujours été la triadique didactique motrice de chaque acte pédagogique en classe de langues étrangères. Malgré les débats hauts et forts à propos de l'autonomie et l'indépendance de l'apprenant, on ne pourra guère dépasser le rôle capital de l'enseignant en classe. Avec l'émergence des didactiques des langues-cultures, l'enseignant a de nouvelles tâches et ses potentialités s'étendent davantage.

Sur ce, l'enseignant a le droit d'être formé à l'interculturel, facteur phare pour réussir l'enseignement/apprentissage de FLE et donc la communication interculturelle, tout en prenant compte de leurs contextes d'exercices et de type des apprenants et de leurs contextes de socialisation primaire et secondaire.

1.23. La formation initiale des enseignants de FLE

Il importe de noter que la formation à l'interculturel des enseignants de FLE doit garder en relation les objectifs terminaux du curriculum et la problématique interculturelle indispensable de négocier en classe de FLE.

Tout enseignant passe par une formation initiale dite aussi universitaire, avant de rejoindre son poste. Ce qui est frappant, dans le parcours universitaire de l'enseignant, est la rupture avec la culture française et les cultures francophones. En effet, les modules enseignés en spécialités des langues étrangères en licence et en Master relèvent en majorité de la civilisation et la littérature autrement dit de la culture cultivée.

Il semble se construire un consensus global quant à la primordialité de la formation des enseignants à l'interculturel et d'installer chez eux d'abord une conscience culturelle/interculturelle avant d'entamer la profession d'enseignant dans des contextes pluriculturels et plurilingues. Il faut avouer que pour des enseignants de français langue étrangère non natifs, la difficulté d'entamer la culture et l'interculturel est partagée avec l'apprenant.

Ce n'est plus une question esthétique de développer et d'optimiser les connaissances culturelles francophones et d'améliorer l'action professionnelle linguistique, mais plutôt de développer chez eux des compétences culturelles et interculturelles qui leurs permettent d'accomplir leurs tâches de passeur et de médiateur culturel/interculturel.

Ces enseignants ne doivent plus occuper le poste ordinaire classique d'instituteur savant, ils sont appelés à passer aux rangs des praticiens réflexifs actifs, innovateurs mais ils doivent être d'abord formés à l'interculturel et à la gestion de la diversité culturelle dans leurs classes.

Le contexte secondaire saharien algérien représenté dans cette étude par Touat présente une spécificité sociale, géographique et humaine assez complexe. Touat dispersé dans le désert de Tssabit à Reggane comporte des agglomérations et des extensions urbaines et rurales démesurées, une diversité linguistique et culturelle assez riche et problématique qu'il faut prendre en considération dans tous les domaines de la vie sociale y compris l'éducation.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

Réparties en deux phases théorique et pratique, le futur enseignant procède à un stage à la fin de son cursus universitaire (à l'université ou à l'ENS³⁷). La formation théorique consiste aux savoirs disciplinaires en didactique et en pédagogie relatifs aux sciences de l'éducation. C'est d'ailleurs ce qu'affirment A. BENZIANE et Z. SENOUCI (2007) « *les sciences de l'éducation constituent le socle de la formation professionnelle* ». (A. BENZIANE & Z. SENOUCI, 2007: 68)

Les réformes universitaires en Algérie et l'installation du système LMD n'a pas ajouté grande chose à la qualité de formation des futurs enseignants de la langue française, ces derniers sont recrutés après un concours et un entretien sans aucune prise en charge de formation initiale spécialisée de l'aspect communicatif, et socioculturel des cultures francophones.

Sur ce, nous pouvons nous prononcer sur le manque de prise en charge institutionnelle des enseignants de FLE en matière de formation à l'interculturel, à l'altérité et à la communication interculturelle. De nombreux facteurs problématissent la formation des enseignants de FLE à l'interculturel en Algérie, à l'exemple des savoirs enseignés, la prise en charge tierce entre l'établissement de la formation initiale et l'établissement de l'exercice du métier), la qualité des formateurs qui encadrent ses enseignants et leur caractère non natif, étranger par rapport à la langue et leur culture.

L'enjeu n'est pas seulement de former des enseignants éloquents, des grammairiens ou des pédagogues habiles à réaliser des cours de français langue étrangère mais aussi des passeurs culturels. ZAKHARTCHOUK (2005) insiste sur la nécessité de la création des liens personnels avec la culture en la travaillant constamment dans plusieurs aspects, le comportement, les attitudes, les lectures en mettant la culture au cœur des préoccupations pédagogiques et quotidiennes.

Cependant, la prise en compte de la dimension culturelle/interculturelle en classe de FLE est une des missions de l'enseignant qui ne doit pas être outillée qu'avec la compétence langagière. Le devoir de la formation initiale est d'outiller le futur enseignant d'un ensemble de savoirs et de compétences notamment la compétence

³⁷ Les Ecoles Normales Supérieures

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

interculturelle pour pouvoir assurer son rôle de médiateur ou d'ambassadeur culturel avec les apprenants de FLE.

Tout comme l'apprenant, l'enseignant a besoin de motivation à la découverte des cultures locutrices de la langue qu'il enseigne, c'est la formation initiale à l'interculturel qui peut éveiller en lui la curiosité de la découverte de l'Autre et de communiquer avec lui.

Il est nécessaire de remarquer que les enseignants de FLE doivent s'auto-former grâce à la documentation et à la recherche sur la Toile pour profiter de l'inépuisable ressource des informations disponibles grâce aux TIC.

Par ailleurs, c'est en exerçant la profession d'enseigner que l'enseignant détectera la nécessité d'être formé à adopter l'approche interculturelle et que sa défaillance l'oriente automatiquement, vers un enseignement purement linguistique.

Dans ce sens intervient M. DAKHIA (2017) pour confirmer que :

« Il est, à notre sens, recommandé de commencer, par la redéfinition des profils d'entrée et de sortie des nouveaux recrutés. L'analyse des besoins en formation selon une procédure scientifique : enquêtes auprès des publics ciblés et des formateurs, permettrait de mettre en place de nouveaux dispositifs de formation. C'est là, la condition sine qua non pour gagner le pari de la réforme éducative en Algérie. On peut en dire autant pour la formation continue. » (M. DAKHIA, 2017 : 166)

La réforme de 2003 et la loi d'orientation de 2008 ont mis le doigt sur la primordialité de parfaire et d'améliorer la qualité de la formation initiale des futurs enseignants notamment des langues étrangères.

Mais, cela n'empêche qu'après le recrutement, ces enseignants seront amenés à enseigner ce que préconisent les programmes officiels et les directives de la tutelle en rupture avec la dimension culturelle/interculturelle. Cela entrave le développement des habiletés, non seulement théoriques, mais aussi pratiques en visant à objectiver sa propre culture et en tolérant la différence culturelle de l'Autre représentée en classe de FLE par la langue française elle-même.

Sur la base de tout ce qui a été dit, il s'avère que la formation initiale des futurs enseignants doit être repensée dans l'objectif de former, non seulement, des réservoirs de savoirs savants à transmettre aux apprenants mais aussi des passeurs

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

culturels qui veillent à installer un processus d'enseignement/apprentissage de FLE appelant à l'altérité et à la communication interculturelle.

1.24. La formation continue des enseignants de FLE

La formation continue des enseignants a eu sa part de la réforme du système éducatif de 2003. CHAMI (2008) déclare que :

« La formation des formateurs occupe depuis 2003 une place stratégique et sensible ; l'engagement des autorités à propos de cette question se manifeste plus décisif par l'adoption du conseil des ministres du 30.04.2002 de "la mise en place d'un système rénové de formation et de perfectionnement de l'encadrement pédagogique et administratif » (CHAMI, 2008: 11-25), citée dans (NOUIOUA, 2015 : 6).

En effet, il était nécessaire de revoir les objectifs visés par la formation continue des enseignants qui sont résumés, selon le décret exécutif n°04-343 du 04.11.2004, en :

- Mieux forger et améliorer le niveau de la qualification professionnelle des enseignants.
- Mettre à jour leurs connaissances académiques et approfondir leurs savoirs –faire professionnels
- Introduire les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans leurs applications pédagogiques afin de moderniser le système éducatif.
- Elargir la formation des enseignants en matière de législation scolaire et l'éthique professionnelle.

La formation continue des enseignants de FLE est censée répondre « *aux besoins institutionnels de formation (...) qui doivent être liés intrinsèquement à la vocation de l'organisation en question* » (Mc. CONNELL, 2003 : 67). Ces besoins sont, en effet, les compétences dont ont besoin les enseignants de FLE pour accomplir leurs missions.

Cette opération s'étale tout au long de la carrière professionnelle, pour développer tout genre de compétences nécessaires à la réussite de la mission enseignante. Elle concerne les stagiaires, les suppléants et les titulaires. Mais de quelles compétences s'agit-il ?

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

Au fait, notre deuxième hypothèse répond, provisoirement à cette interrogation, et a été sujette de vérification par un entretien libre accordé avec M. l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription de Touat dans la wilaya d'Adrar, à travers lequel nous avons tenté de comprendre l'enjeu de la formation continue sur la professionnalisation des enseignants de FLE dans cette région et la place de l'interculturel et de la dimension culturelle francophone dans l'enseignement de français langue étrangère. (Voir chapitre n°5)

Il convient de signaler que les réponses de l'inspecteur étaient claires et directes et ne présentent aucune complexité de décodage.

Les compétences visées à développer chez les enseignants sont typiquement pédagogiques et concernent en premier lieu la réalisation du cours de FLE dans le souci de le réussir. Pour notre enquêté, un enseignant doit être lisible dans sa fiche pédagogique et sa gestion de classe, autrement dit une classe disciplinée qui n'entrave pas le déroulement ordinaire du cours.

1.25. L'accompagnement des enseignants

C'est un acte ancré dans la pratique de la formation que doivent assurer les formateurs et/ou les inspecteurs de l'éducation nationale. Cet acte ou suivi d'accompagnement est un contrat entre l'enseignant secondaire et le formateur permettant d'encadrer l'évolution professionnelle de l'enseignant selon les critères dictés par l'institution ou le tutorat, les défaillances et les besoins de l'enseignant et aussi les perspectives de l'apprentissage dans un contexte donné pour réaliser les objectifs préfixés de la formation continue.

Le rôle des inspecteurs dans la formation à l'interculturel

En tant que cadres supérieurs du ministère de l'éducation, et de par la sensibilité et les enjeux de leur profession, les inspecteurs sont mis au cœur de l'organisation du système éducatif. L'enseignant débutant qu'il soit ou expérimenté s'adosse et revient toujours vers l'inspecteur en charge comme une référence et une médiation qui le relie à la source mère de gestion de l'éducation qui est la législation scolaire et les directives du ministère.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

Un ensemble défini de tâches et de missions est attribué aux inspecteurs de l'éducation nationale qui exercent leur travail dans le cadre de l'accompagnement, l'évaluation et la formation. En ce qui suit, une liste non exhaustive de quelques-unes de ces tâches :

- Veiller à la conformité de la mise en œuvre de la politique éducative dans les établissements secondaires avec les directives et les orientations de la tutelle.
- Evaluer les pratiques des enseignants en classe de langues et vérifier l'investissement des compétences professionnelles dans les actes pédagogiques.
- Encadrer, orienter puis titulariser les enseignants stagiaires.
- Inspecter, les méthodologies de la réalisation des programmes et du degré d'avancement dans sa réalisation selon les circonstances du contexte scolaire en question.
- Animer des journées d'études, des séminaires et des journées de formation afin de discuter les directives récentes, les régulations nécessaires à la complétion du programme pédagogique.
- Jouer au rôle du coordinateur entre les différents établissements du même cycle.

A travers la liste pré citée, on constate que la formation à l'interculturel et à l'intégration de la dimension culturelle n'est guère explicitée, ce qui affirme la place minime et la marginalisation qu'on leur accorde dans le système éducatif algérien.

Stratégies et pistes pédagogiques de l'enseignement explicite de l'interculturel

Avant de mettre le point sur les stratégies et les pistes pédagogiques de l'enseignement explicite de l'interculturel, il faut expliquer l'optique dans laquelle est conçu l'interculturel en classe de FLE.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

En classe de FLE, l'interculturel n'est pas approché dans sa vision théorique. Les apprenants mis involontairement dans des situations d'apprentissage culturellement hétérogènes ont intérêt à apprendre à communiquer avec l'autre en français dans des contextes authentiques ou simulateurs à la future réalité socioprofessionnelle qui s'étale sur tous les champs de la vie quotidienne (la santé, l'école, les loisirs, les cérémonies familiales, le sport, les arts, etc.)

Par conséquent, l'interculturel, dans ce cas, est pris comme une relation entre deux personnes appartenant à deux cultures distinctes, il faut souligner à ce niveau, que la culture étrangère est représentée d'une part par l'enseignant de FLE et d'autre part par la langue étrangère elle-même.

L'enseignement de l'interculturel, dans les régions qui ne sont pas en contact constant avec la francophonie doit se faire autrement.

D'abord, il doit passer par une explication apolitique de la francophonie, une présentation plutôt humanitaire de ce phénomène avant qu'il soit une organisation internationale. Puis, il serait important de présenter quelques symboles emblématiques relatifs aux drapeaux, aux hymnes nationaux, aux héros, aux plats traditionnels, aux codes vestimentaires, etc. des cultures étrangères et des sous cultures locales coprésentes en classe de FLE.

Cela s'enregistre sous la catégorie des connaissances culturelles déclaratives ou la culture cultivée qui, progressivement, nourrit le répertoire culturel francophone de l'apprenant et contribue au développement de sa compétence culturelle nécessaire pour établir une communication interculturelle.

Enfin, en s'inscrivant dans la pédagogie de diversité culturelle et l'approche interculturelle, l'enseignant procède à mettre le jeune lycéen de Touat, dans des situations d'interaction complexes avec l'Autre afin d'observer ses réactions et ses comportements et tenter par la suite de les rectifier dans un processus de destruction des stéréotypes et de modification des représentations.

Il convient de noter que stimuler chez l'apprenant des moments de réflexions sur sa propre culture et ses implicites culturels est considéré comme une activité motivante et fructueuse qui participe à objectiver sa vision par rapport à soi et considérer l'existence de l'Autre.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

La sélection des contenus enseignables et des ressources pédagogiques est une tâche complexe et délicate, elle est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles les enseignants fuient la mise en pratique de l'interculturel en classe. En effet le personnel enseignant est appelé à réduire cette pénurie de contenu en variant les dispositifs entre authentique et fabriqué, entre écrit et oral, jeux, activités de réflexions, lecture, etc.

Ainsi, la référence à l'interculturel ne sera pas seulement aux textes authentiques littéraires souvent difficiles à appréhender par des apprenants en difficultés linguistiques, mais à des situations de communications identifiables dans le contexte social immédiat de l'apprenant. L'interculturel ne sera pas une notion éphémère imaginable et théorique mais plutôt exerçable, mesurable et évaluable.

La mise en pratique de l'interculturel en classe est une vision lointaine dans la formation à l'altérité qui, à l'heure actuelle, n'est plus un choix mais plutôt une nécessité qui engendre la formation à la citoyenneté et au civisme.

En guise de résumé, nous proposons un ensemble d'activité relative à la réflexion, l'imprégnation, l'intégration et à la consolidation de la compétence culturelle/interculturelle en classe de 1 A.S., en investissant dans des champs qui leurs sont attractifs, à l'exemple de la narration, la description, la publicité, le chant, la musique mais aussi des situations de communication authentiques ou de simulation qui redessinent des tranches de vie quotidiennes.

Evaluation des compétences culturelles et interculturelles

Tout apprentissage sous-entend une évaluation, un contrôle et un suivi à l'oral comme à l'écrit. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère n'en fait pas l'exception et notamment la vérification de l'installation des compétences culturelle/interculturelle.

A vrai dire, c'est le processus de l'évaluation qui décide de la réussite ou de l'échec de l'intégration d'une composante ou d'un élément en enseignement des langues. Dans ce sens, DERVIN (2007) confirme que : *«L'introduction de l'approche interculturelle dans le domaine de l'enseignement des langues sous-*

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

entend développer des moyens de s'assurer de son acquisition ». (DERVIN, 2007: 99).

En d'autres termes, pour juger l'insertion de la dimension culturelle/interculturelle d'efficace, il faut l'adosser par un protocole d'évaluation. C'est pourquoi, penser les méthodes de l'évaluation est de l'ordre du principal pour réussir le processus d'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle en FLE.

L'évaluation est, en classe de FLE, rassurante pour l'enseignant et pour l'apprenant, ce qui est évident après un cursus de formation, dans la mesure où « *les apprenants veulent savoir s'ils font des progrès adéquats et dans quels domaines des améliorations sont nécessaires [...] et les enseignants veulent savoir si leurs apprenants apprennent réellement ce qu'ils enseignent* ». (SERCU, 2004: 73) citée dans (J. P. FÉLICIANO, 2018 : 165)

En effet, l'étape de l'évaluation est l'étape décisive qui permet à l'enseignant, d'une part, de se décider sur la démarche adoptée avec son public, ses apports et ses limites. D'autre part, l'évaluation rassure les apprenants et leurs parents du degré de leurs persévérances et du progrès récolté.

Il est indispensable de constater la difficulté d'évaluer la compétence interculturelle car parmi ses composantes inobservables, il existe des représentations qui sont des images cognitives, des stéréotypes et des préjugés. Pour cette raison, le choix des modalités de l'évaluation est une tâche délicate.

Cependant, les modalités traditionnelles de l'évaluation ne sont pas sollicités en cas de la compétence interculturelle, autrement dit, il ne s'agirait pas d'une cueillette de notes ou de points mais plutôt de comportement à adopter, d'aptitude ou d'attitude envers l'Autre à exprimer ou manifester.

Qu'est-ce qu'on évalue exactement ?

L'évaluation ne peut porter que sur ce qui a été enseigné et appris en classe, c'est pourquoi avant sa conception, l'enseignant doit réfléchir, en quoi elle portera : un savoir, un savoir-faire ou un savoir être. En matière de l'inter/culturel la question est

plus délicate et sa réponse s'avère plus compliquée et dépend de la définition attribuée aux compétences inter/culturelles.

1.26. Evaluer un savoir

Il s'agit de répondre par écrit ou à l'oral à des questions de tout type (ouverte, fermée, QCM, etc.). Il convient de préciser que dans l'évaluation des savoirs, il serait question d'évaluer des connaissances culturelles déclaratives dans les deux cultures mère et cible et ne touchera en aucun cas l'aspect grammatical de la formulation de la réponse à l'état écrit ou oral.

D'après LAZAL et ses Co-écrivains (2007), cette évaluation portera nécessairement sur trois domaines. En effet, les connaissances culturelles relèvent de trois contextes distincts : d'abord, le contexte anthropologique (le mode de vie des individus dans les deux cultures), puis le contexte humaniste relatif à la civilisation, l'évolution de la culture en question et enfin le contexte socioculturel en relation avec les situations de communication interculturelle au sein de la société de la culture cible.

1.27. Evaluer un savoir-faire

L'évaluation du savoir-faire consiste à mesurer le degré d'investissement et de mobilisation des acquis culturels/interculturels des apprenants de 1 A.S. dans des situations d'interaction dans la langue étrangère et la culture cible. Dans ce cas, l'enseignant cherche à évaluer comment l'apprenant pourra agir et réagir, face ou avec l'Autre et vérifier le fonctionnement de ses compétences langagières, culturelle et interculturelle pour communiquer efficacement.

1.28. Evaluer un savoir-être

Le savoir être est la capacité de reconnaître les valeurs, les croyances d'autres identités afin de consolider la conscience interculturelle. Ainsi en confirmant son savoir-faire et savoir être, l'apprenant développera un savoir vivre pour pouvoir s'intégrer, agir, réagir, dans un contexte culturel complètement ou partiellement différent.

Les méthodes d'évaluation des compétences culturelles et interculturelles

Il existe plusieurs méthodes et outils pour évaluer les compétences culturelles et interculturelles. Notre objectif n'est pas de dresser une liste exhaustive des outils d'évaluation mais de mettre le doigt sur deux outils les plus employés dans différents domaines où émerge la communication interculturelle y compris l'éducation qui sont respectivement l'assimilateur des cultures et les échelles de mesure.

1.29. Les échelles de mesure des compétences interculturelles

A travers un bloc de questions auquel cet instrument attribue des valeurs graduelles, l'évaluateur est censé d'abord définir précisément la variable qu'il souhaite vérifier chez l'évalué. Cet outil et par le biais des grilles, pourra contribuer à la description évaluative de plusieurs composantes de la compétence culturelle/interculturelle allant de la simple connaissance culturelle de la culture cible jusqu' à ce que Soon ANG et *al.* (2007) nomment *l'intelligence culturelle*³⁸. De nombreuses échelles ont été élaborées afin d'évaluer la compétence culturelle/interculturelle dans divers contextes. Dans le tableau ci-dessous, nous en résumons deux à titre d'illustration.

Tableau 14: Deux échelles de mesure des compétences interculturelles.³⁹

Auteurs et publication Nom de l'outil d'évaluation Dimensions		
Chen et Starosta, 2000	ISS – Intercultural Sensitivity Scale	Cinq 5 facteurs de la sensibilité interculturelle : - engagement, - respect face aux différences culturelles, - confiance lors de l'interaction avec des cultures différentes,

³⁸ D'après Marina Burakova (2020) l'intelligence culturelle représente la capacité de l'individu de fonctionner efficacement dans des contextes caractérisés par la diversité culturelle. (M. Burakova, 2020: 2).

³⁹ Anne Bartel-Radic (2016: 9)

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

		- plaisir à interagir, - attention lors de l'interaction.
Hammer, Bennett et Wiseman, 2003	IDI - Intercultural Development Inventory	Cinq 5 phases d'apprentissage de la compétence interculturelle : - déni des différences culturelles - retournement - minimisation, - acceptation et adaptation, - marginalité culturelle.

Commentaire

Ce tableau nous présente deux échelles de mesure qui servent à évaluer les compétences interculturelle d'une population consistante. A. B. RADIC (2016) avertit des limites que présente chacune de ces échelles et appelle à en être conscient lors des recherches académiques. Dans ce sens elle explique :

« Chacune de ces échelles ne mesure qu'un aspect de la compétence multiculturelle [...]: traits de personnalité, attitudes envers et méta-connaissances sur les différences culturelles. Elles ne permettent pas d'apprécier les compétences culturelles spécifiques d'un individu, sa connaissance d'une culture, par exemple, ni sa capacité d'action en situation » (A. B. RADIC, 2016: 10)

Il reste à souligner que le tableau que nous avons dressé ci-dessus n'est qu'une partie du tableau dressé par l'auteure, et que la liste des échelles demeure longue.

1.30. L'assimilateur des cultures

Cet outil a été développé en 1962 par FIELDER, OSGOOD, STOLUROW, et TRIANDIS et étudié par Bartel RADIC (2016). Il consiste à la manière de voir l'autre culture, constitué d'un ensemble d'incidents critiques et des situations de communication interculturelle. On propose à l'apprenant une description de la situation de la communication interculturelle à laquelle il doit présenter les interprétations possibles.

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

Ces interprétations décrivent un comportement adéquat à la situation en question, l'action à mettre en œuvre comme réaction ou la suite que l'apprenant peut imaginer et vice versa par un tour de rôle de produire des réponses.

Les réponses fournies, selon BHAWUK (2001), reposent principalement sur le capital culturel de chacun et ses représentations. La mauvaise réponse fournie par l'apprenant signifie qu'il a fait référence à ses représentations, ses stéréotypes qui ont impacté négativement sa réaction.

L'assimilateur des cultures présente des limites et la plus connue est celle qu'il mesure plutôt des connaissances interculturelles au lieu des capacités d'interagir dans une situation de communication interculturelle réelle.

Cependant, il ne faut pas nier que cet outil permet d'évaluer le degré des connaissances interculturelles en les transposant sur des situations de communications réelles afin de mesurer leur efficacité. Il est à noter que nous avons, doublement, opté pour cet outil dans la phase d'enseignement et celle de l'évaluation.

En effet, l'enseignant peut recourir à l'assimilateur des cultures comme un moyen d'enseignement de la dimension inter/culturelle en langues étrangères notamment en français. La proposition de plusieurs scénarios de situations réelles ou simulatrices de communication avec un nombre important et varié de réaction, de comportement ou d'attitudes peut motiver l'apprenant à découvrir davantage sur les cultures francophones en contact et en réfléchir les différences et les similitudes tout en enrichissant son répertoire culturel et développant des compétences inter/culturelles.

La confrontation des réponses des apprenants aux incidents culturels critiques proposés par l'enseignant animera chez eux le sens du débat et du dialogue interculturel.

Solutions proposées au profit des enseignants de FLE

1.31. Le rehaussement culturel des enseignants de FLE

Le rehaussement culturel chez les enseignants est une étape primordiale dans l'intégration de la dimension culturelle en classe de FLE. Elargir le capital culturel des enseignants se fait d'une façon plus fluide vu leur prise de conscience interculturelle. Les modalités d'enrichir son répertoire culturel sont multiples, à l'exemple de la lecture, les voyages en tant que séjour linguistico culturelle, l'autoformation à l'interculturel, etc. ce rehaussement s'avère important voire capital car il est censé jouer le rôle du passeur culturel en classe de FLE. Accomplir la tâche de la médiation culturelle exige des attitudes interculturelles, un répertoire culturel consistant et des habiletés professionnelles pour pouvoir gérer la diversité culturelle même locale au sein de sa classe de langues.

1.32. La mobilité interne croisée (Sud –Nord)

La mobilité interne croisée des enseignants de FLE du sud vers le nord et vice versa à des fins d'amélioration et de professionnalisation leur permet l'échange de leurs expériences professionnelles dans le cadre de l'interculturel. La visite des grandes villes dans une visée purement professionnelle présente l'opportunité aux enseignants de fréquenter des centres pédagogiques, des instituts culturels, comme l'institut français, assister aux conférences, et aux manifestations scientifiques, et surtout promouvoir la diversité et développer chez les enseignants l'esprit de partage.

Ce genre de mobilité interne algérienne - algérienne représenterait pour les enseignants des régions éloignées du Grand Sud comme la wilaya d'Adrar une nouvelle expérience professionnelle d'ouverture sur un contexte socioprofessionnel différent des wilayas du Nord. En effet, c'est une opportunité pour découvrir des nouveaux horizons où la francophonie se manifeste beaucoup plus que dans leurs contextes d'origine. C'est un rendez-vous de motivation et d'autoformation comme l'a décrit Philippe PERRENOUD (1994), en incitant les enseignants à prendre en charge leur formation continue par eux-mêmes. Encourager ces initiatives d'échange et de mobilité locale ou nationale entre les enseignants de FLE participe à créer un

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

réseau professionnel national à leur service qui optimise l'enseignement du français langue et culture.

1.33. La mobilité externe

L'internationalisation de la mobilité pourrait offrir aux enseignants de FLE algériens des opportunités à s'ouvrir sur la diversité culturelle internationale. Pour un enseignant non natif de français langue-culture, le séjour linguistico-culturel dans un pays francophone européen ou africain lui serait une occasion de formation en contact avec des natifs et cela ne peut que développer ses potentiels linguistiques et culturels.

Sous forme de stage, de mobilité, d'échange ou de formation, l'internationalisation des perspectives de l'enseignant secondaire de FLE revêt une dimension positive en appréhendant de nouveaux environnements, de nouvelles cultures, de nouveaux processus de socialisation. Cette expérience boostera, sans doute les efforts fournis par les enseignants et leur favorisera la connaissance du français langue et culture par un modèle natif.

1.34. L'ouverture sur les TIC comme moyen d'interculturel

Les techniques de l'information et de la communication TIC contribuent fortement dans le développement des compétences culturelles et interculturelles des enseignants et des apprenants en agissant sur trois plans : la langue, la culture et la communication avec l'Autre.

En effet, la Toile ou Internet facilite les interactions entre des francophones natifs ou non natifs à travers le monde entier, cela permet d'acquérir une nouvelle culture provenant de la population humaine hétérogène qui utilise ce moyen. En effet, la rencontre virtuelle de leurs façons de penser, de répliquer, d'analyser, de saluer, de rigoler, d'agir et de réagir forme une description détaillée de leurs provenances culturelles. Par ailleurs, le contact avec l'Autre inscrit virtuellement, dans une diversité culturelle universelle, est d'établir une communication d'ordre universel en français. Cela pourrait lui apprendre à s'ouvrir sur d'autres champs culturels en apprenant à bien placer ses expressions et en se comportant convenablement dans divers situations.

Synthèse du chapitre

Chapitre N° 3 La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.

Il était question, dans ce chapitre, d'éclaircir des interrogations à propos du contenu interculturel dans le manuel scolaire de la 1^{re} A.S, les compétences culturelles et interculturelles des enseignants de FLE, ainsi que la place de l'interculturel dans le système éducatif algérien en général et dans le programme de 1^{re} A.S. particulièrement. C'est pourquoi, il serait convenable d'étudier dans le chapitre suivant, la situation actuelle de la dimension culturelle et interculturelle dans le processus d'enseignement de français langue-culture avec des enseignants exerçant dans des régions éloignées, à l'exemple de Touat inscrit dans le contexte secondaire algérien.

A la fin de ce chapitre, nous pensons que l'enseignement du français langue et culture doit ouvrir aux enseignants comme aux apprenants des champs de découverte et d'ouverture sur le monde francophone linguistique et culturel en général. La communication interculturelle est une source de richesse que doit mobiliser l'enseignant au sein de la classe de 1^{re} A.S, pour pouvoir accomplir sa tâche d'ambassadeur culturel en toute sécurité.

CHAPITRE N° 4

L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

Introduction

Ce présent chapitre nous exposons les informations recueillies de l'observation non participante des enseignants de FLE dans les trois districts de l'enquête. A la même occasion nous analyserons les données recueillies du questionnaire soumis aux enseignants de FLE en matière de l'interculturel et du développement des compétences culturelles et interculturelles en classe de FLE.

1. L'analyse de l'observation non participante

Respectivement, et après la confirmation des rendez-vous de visite, les observations se sont déroulées dans les trois lycées (lycée Boualga Abdelkader de Tssabit, lycée Hakoumi Laid situé au centre-ville d'Adrar et lycée El Hakim Ibn Roched de Reggane) qui nous ont autorisés à accomplir notre enquête et réaliser l'expérimentation pédagogique.

La grille de présentation des séances observées

Les trois grilles ci-dessous présentent les séances observées dans les trois lycées.

1.1. La grille de présentation de la leçon présentée à Tssabit : Compréhension de l'écrit

Tableau 15: Présentation de la séance observée à Tssabit.

Les détails	
Le district et le lycée	Tssabit. Lycée Boualga Abdelkader
La classe	1A.S. Lettres et Philosophie.(1)
Date et Heure	22.11.2020 de 9 H à 11H
L'activité	Compréhension de l'écrit
Support ⁴⁰	Texte écrit : Interview avec l'humoriste Smaïn. P.73 du manuel scolaire.

⁴⁰ Tous les supports présentés en cours sont mentionnés dans l'annexe n° 10, 11, 12 et 13.

**Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE :
Enquête et analyse des données.**

Durée	2 heures
Le déroulement de l'activité	<p>1-Eveil d'intérêt</p> <p>2-Les éléments para-textuels et les hypothèses de sens.</p> <p>3-La lecture globale et la vérification des hypothèses.</p> <p>3-La lecture analytique et étude du texte</p> <p>4-Synthèse (dégager la structure du texte)</p>

Commentaire

La grille ci-dessus décrit le cadre générale de la fiche de l'observation non participante réalisée à Tssabit. Le nom du lycée, l'horaire du cours prévu, l'activité visée, le support choisi pour l'étude et le déroulement de la séance observée sont les éléments clés de cette grille.

**1.2. La grille de présentation de la leçon présentée au lycée Hakoumi Laid
« centre-ville d'Adrar » : Compréhension orale**

Tableau 16: Présentation de la séance observée au lycée Hakoumi Laid

Les détails	
Le district	Adrar centre-ville. Lycée Hakoumi Laid
La classe	1A.S. Lettres et Philosophie (2)
Date et Heure	25.11.2020 de 8 H à 10 H
L'activité	Compréhension de l'oral
Support	Texte écrit : Interview avec le jeune fellah Kamel. P. 69 du manuel scolaire
Durée	2 heures
Le déroulement de l'activité	<p>1-Eveil d'intérêt et l'imprégnation au cours</p> <p>2-L'écoute globale</p> <p>3-L'écoute analytique 1</p> <p>4-L'écoute analytique 2</p>

**Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE :
Enquête et analyse des données.**

	5-Synthèse (dégager la structure du texte)
--	--

Commentaire

De la même façon et suivant le même ordre des éléments sélectionnées dans la grille précédente, celle-ci décrit le cours réalisé et observé au lycée Hakoumi Laid situé au centre-ville d'Adrar.

1.3. La grille de présentation de la leçon présentée à Reggane

Tableau 17: Présentation de la séance observée au lycée de Reggane.

Les détails	
Le district	Reggane. Lycée El Hakim Ibn Roched.
La classe	1A.S. Lettres et Philosophie.
Date et Heure	29.11.2020 de 9 H à 11H
L'activité	9-10h : L'évaluation certificative du projet n°1 « l'explicatif » 10-11h : L'évaluation diagnostique « l'interview »
Support	9-10h : « les villes géantes ».P : 57 10-11h : Salamano. P 68
Durée	2 heures réparties en deux séances.
Le déroulement de l'activité	Les deux séances se passent sous forme de cours de compréhension de l'écrit au début puis l'enseignant demande aux apprenants de réécrire le texte selon le type étudié.

Commentaire

Cette grille décrit le contexte général de la leçon observée au lycée El Hakim Ibn Roched comme une étape première qui précède la mise en pratique de l'expérimentation pédagogique.

Grille d'observation des enseignants de FLE observés.

La grille choisie nous a servi à répertorier ou à lister les aspects positifs et négatifs en relation avec les comportements pédagogiques des enseignants de FLE en classe de 1 A.S. en relation avec l'interculturel.

La grille présente les résultats obtenus à partir des observations non participantes réalisées dans les trois districts avec trois enseignants, cités ainsi : le lycée Hakoumi Laid L1 et l'enseignant observé E1, le lycée de Tssabit L2 et l'enseignant observé E2, le lycée de Reggane L3 et l'enseignant observé E3.

Tableau 18: Grille d'observation des enseignants de FLE

Le comportement de l'enseignant	L1 /E1		L2/E2		L3/E3	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
L'enseignant a-t-il informé les apprenants le plan de la séance y compris les objectifs spécifiques à la séance ?	X			X		X
L'enseignant a-t-il éveillé l'intérêt des apprenants avant d'entamer le cours ?	X		X		X	
L'enseignant se soucie-t-il de l'aspect linguistique de la langue française ?	X		X		X	
L'enseignant écoute-t-il les apprenants ?	X			X		X
L'enseignant tolère-t-il le recours à la langue maternelle de l'apprenant ?		X		X		X

**Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE :
Enquête et analyse des données.**

L'enseignant respecte-t-il le déroulement logique de la séance de la compréhension de l'écrit ?	X		X		X	
L'enseignant suit-il un rythme qui convient à la totalité de la classe y compris les apprenants en difficultés ?		X		X		X
L'enseignant évoque-t-il l'aspect culturel qu'il soit local ou francophone propre au monde des arts pendant le cours ?	X			X		X
L'enseignant fait-il appel à l'approche interculturelle en classe pour installer une atmosphère d'altérité ?	X			X		X
L'enseignant fait-il des pauses culturelles pour présenter la culture présente dans le texte « Interview avec l'humoriste Smaïn. » P : 73 du manuel de 1A.S. ?	X			X		X

1.4. Les observations des pratiques enseignantes en FLE

La séance observée est dédiée à la compréhension de l'écrit d'un texte du type interview intitulé « interview avec Smaïn » extrait du manuel scolaire de la 1 A.S. Cette séance s'inscrit dans la deuxième séquence du premier projet qui a comme objet d'étude présenter et se présenter.

1.4.1. Le déroulement technique de la séance « la compréhension de l'écrit et de l'oral »

Les observations liées au déroulement technique de la séance de la compréhension de l'écrit ont montré que seul l'enseignant du lycée Hakoumi Laid placé au centre de la ville d'Adrar a présenté puis expliqué les objectifs de la leçon avant de la commencer. Cela s'inscrit dans la perspective d'engager l'apprenant dans son apprentissage afin de développer les stratégies nécessaires à atteindre l'objectif prédéterminé par l'enseignant.

Le premier objectif assigné à cette séance dite la compréhension de l'écrit est de mettre l'apprenant en relation directe avec le dispositif choisi afin d'en extraire le type, les caractéristiques et la structure.

C'est un enseignement qui s'avère structural visant dans l'ensemble à développer chez l'apprenant des compétences à l'oral comme à l'écrit, de produire des types de discours distincts à nommer l'explicatif, l'interview, le fait divers, l'argumentatif et le narratif.

Purement linguistique, et loin de toucher à sa dimension logique de communiquer en français langue étrangère avec des locuteurs francophones natifs ou non natifs dans diverses situations, le cours de la compréhension écrite se convertit en une traduction du mot à mot vu le niveau médiocre des apprenants en français.

1.4.2. Un descriptif de la communication en classe

Les enseignants L2/E2 et L3/E3 ont éprouvé une monopolisation de la parole caractérisée par l'écoute modeste aux répliques des apprenants qui interviennent souvent en langue maternelle non sollicitée par L2/E2 et L3/E3 en classe.

Cette minimisation de la communication entre l'enseignant et l'apprenant crée une démotivation et un désintérêt chez les apprenants dus à la régression des interventions des apprenants en langue maternelle.

Un autre aspect hyper important dans l'acte d'enseigner est celui de prendre en considération les différents niveaux des apprenants pour équilibrer leurs opportunités d'apprentissage.

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

Les trois enseignants observés s'adressaient souvent aux apprenants de niveau avancé en excluant ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Selon eux, cela permet de réaliser le cours dans le volume horaire prévu pour achever le programme à temps comme le dicte le ministère de l'éducation.

Nous avons remarqué l'absence du recours à la pédagogie différenciée qui favorise, selon P. PERRENOUD (1996), en classe de niveau d'apprenants hétérogène, à l'enseignant de les conduire au plus loin et au plus haut de leurs capacités pour suivre leur apprentissage selon un rythme approprié et suivant une évolution propre à eux en décelant les difficultés dont ils souffrent.

Nous ne manquons pas de mettre en exergue, malgré les remarques relevées, la persévérance des enseignants, qui n'ont épargné aucun effort au service des apprenants. Leurs performances et endurance ne seront à aucune étape de cette recherche, sujettes de doute ou remises en cause.

Toutefois, il est à signaler que les enseignants observés, à notre avis, se focalisent plus à faire acquérir aux apprenants des types de discours, à savoir l'explicatif, l'interview, le fait divers, l'argumentatif et le narratif, leurs structures et leurs caractéristiques au détriment du développement réel des compétences à l'oral et à l'écrit ; en compréhension et en production et surtout en communication interculturelle.

La finalité de former un futur citoyen curieux à la découverte des univers différents n'est pas envisagée au moins dans les classes sujettes d'observation non participante que nous avons réalisées

La place de la culture et l'interculturel dans les séances observées

L'observation a porté sur la place octroyée à la culture et l'interculturel en classe de 1 A.S. à Touat :

1.5. Tssabit (L2) et Reggane (L3)

Les enseignants E2 et E3 n'ont pas pris en considération l'aspect culturel présent dans le support⁴¹ présenté à l'étude et ont exclusivement insisté sur la structure et les caractéristiques du type textuel en question qui est l'interview.

Cependant, quelques apprenants ont réagi négativement quand Smaïn a déclaré que c'est un humoriste algérien d'expression française qui réside à Paris. Ils se sont référés à la représentation socioculturelle des français dont ils sont dotés qui stipule que ces derniers sont tous des blonds aux yeux clairs d'une part et au portrait physique de cet artiste, son teint brun, ses yeux marron et ses cheveux noirs d'autre part, pour décider que c'est « un harki. »

Cette représentation socioculturelle n'a pas été corrigée par l'enseignant. Il l'a complètement marginalisée et a donné lieu ainsi à son enracinement dans les esprits des apprenants de la région de Tssabit en tant qu'image réelle de tous les algériens bruns francophones qui résident en France vus comme des harkis.

Dans les deux établissements L2 et L3, les enseignants adoptent l'approche par compétence qui tend vers l'échec dans ce cas car les apprenants éprouvent plusieurs difficultés à rédiger ou s'exprimer oralement en français.

Les enseignants E2 et E3 justifient l'absence de l'aspect culturel et interculturel de leur enseignement en classe de 1 A.S dans ces régions considérées comme des zones rurales est inutile pour trois raisons.

D'abord, la marginalisation de cet aspect par les concepteurs des programmes et des répartitions annuelles qui ne lui ont réservé aucune place explicite ni horaire spécifique, ce qui rend sa réalisation improvisée et sans soubassement officiel.

Cela nous a fait comprendre que les enseignants se soucient plus de l'achèvement du programme dicté par la tutelle, en se basant sur des statistiques et des taux d'avancement de réalisation du programme officiel dans un privilège touché d'un enseignement quantitatif qui passe en priorité dans ces classes de 1 A.S au détriment de la qualité de l'enseignement dispensé et des contenus sélectionnés.

⁴¹ Interview avec Smaïn page 73 dans le manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire.

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

Ensuite, pour ces mêmes enseignants, pouvoir communiquer efficacement en français langue étrangère, nécessite seulement une maîtrise de la compétence linguistique qui répond parfaitement aux besoins communicatifs quotidiens des apprenants.

Ils focalisent leurs pratiques enseignantes sur l'aspect linguistique et structural du type de discours proposé à l'étude comme ses traits distinctifs, la prise de parole entre le journaliste et l'interviewé, comment poser des questions, les guillemets, l'alternance question /réplique, les verbes introductifs, etc.

Sur ce, nous pouvons relever la négligence de la communication interculturelle qui est une situation fréquente dans laquelle peut se retrouver l'apprenant futur citoyen à tout moment au sein ou en dehors de l'établissement scolaire, vu que l'aspect interculturel du contexte saharien de Touat est justifié par la présence de la variété des langues étrangères enseignées à noter le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol⁴² au côté des variétés linguistiques locales.

Finalement, les enquêtés ont mis le point sur un facteur, d'après eux, d'une importance majeure qui consiste à l'absence totale de la formation professionnelle à l'interculturel. Ils précisent, d'une part que les cours de civilisation et de culture dispensés lors de la formation initiale à l'université ne suffisent pas pour pouvoir accomplir les tâches d'un passeur culturel.

D'autre part, ils expriment leurs besoin d'une formation intensive à l'interculturel pour pouvoir gérer la diversité culturelle au sein des classes de 1 A.S. et réussir l'enseignement de français langue et culture afin de former un apprenant apte à communiquer en français avec des francophones natifs ou non natifs dans des situations culturellement hétérogènes.

1.6. Centre -ville d'Adrar : l'enseignant E1

Lors de la phase de l'éveil de l'intérêt, considérée comme première étape de la séance de la compréhension de l'écrit, l'enseignant a demandé aux apprenants de citer des noms des chanteurs, des artistes ou des comédiens qu'ils connaissent.

⁴² L'espagnol est enseigné comme troisième langue étrangère après le français et l'anglais, dans le lycée de Fenoughil qui se situe à plus de 64 kilomètres à vol d'oiseau au sud-est de la wilaya d'Adrar

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

Les apprenants ont cité un nombre important de noms des artistes Justin Bieber (canadien), Adèle (anglaise), Michael Jackson, Tom Cruse (américains) mais aussi algériens (Cheb Bilel, Soolking), aucun artiste français n'a été évoqué.

L'enseignant a commenté la réponse de l'apprenant qui a cité Soolking pour dire qu'il est algérien qui chante en français. Les apprenants n'ont pas éprouvé des réactions négatives envers le chanteur algérien contrairement à leurs camarades de Tssabit qui ont tout de suite jugé Smaïn l'humoriste algérien d'expression française comme harki.

Il faut signaler que l'enseignant E1, pendant le cours, a fait deux pauses pour mettre le point sur deux éléments culturels qui sont le drapeau et le mot « étranger » repris plusieurs fois qui véhicule une certaine notion de ségrégation et de racisme contre les magrébins qui vivent en France.

Le débat enseignant/apprenant était riche et a dévoilé la prédisposition des apprenants à connaître davantage sur Smaïn en tant qu'humoriste algérien vivant en France, sur l'art français et la vie des étrangers en France.

A la fin du cours, l'enseignant a chargé les apprenants divisés en groupe de choisir une ou un artiste algérien d'expression française de la liste suivante FELLAG, Réda SEDDIKI⁴³, INDILA⁴⁴ puis en faire des recherches afin de préparer la production écrite qui visait à présenter une personnalité publique et célèbre.

L'analyse des données obtenues du questionnaire des enseignants

1.7. Présentation des thèmes et leurs objectifs

Tableau 19: Présentation des thèmes visés par le questionnaire des enseignants de FLE et leurs objectifs.

N°	du	L'assertion	L'objectif visé
----	----	-------------	-----------------

⁴³ Réda SEDDIKI est un ancien étudiant algérien de la ville de Tlemcen, installé à Paris, en France pour continuer ses études en Mathématique à la faculté des sciences à la Sorbonne, passionné ultérieurement par le théâtre, il devient humoriste et dramaturge de ses propres pièces théâtrales.

⁴⁴ Indila est une chanteuse française d'origine algérienne, cambodgienne, égyptienne et indienne, elle se nomme « l'enfant du monde ».

**Chapitre N° 4 : L’interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE :
Enquête et analyse des données.**

thème		
01	L’âge et le sexe des participants.	Identifier les tranches d’âge et le genre des répondants.
02	L’établissement de formation initiale.	Repérer la prise en charge de la formation initiale à l’interculturel dans les universités et les ENS ⁴⁵ .
03	Le statut et l’ancienneté.	L’expérience professionnelle et son rôle dans l’enseignement de l’interculturel.
04	La différence entre les concepts “la culture” et “la civilisation”.	Dégager le niveau de connaissance des enseignants de FLE aux lycées à propos de ces deux concepts clés.
05	Les pratiques enseignantes en relation avec l’interculturel.	Décrire la prise en charge de la dimension culturelle/interculturelle dans les pratiques enseignantes quotidiennes.
06	L’évocation des aspects culturels francophones avec les apprenants à Touat.	Décrire la manifestation des cultures francophones en classe de FLE à Touat en parallèle que les cultures locales.
07	La place de la dimension culturelle francophone chez les enseignants de FLE..	Comprendre la prise de conscience du rôle incontournable de l’ensemble langue – culture dans la réussite de l’action communicative interculturelle.
08	Le statut du français, 59 ans après l’indépendance.	Dégager chez les enseignants de FLE la représentation “le français est la langue de la France coloniale, l’ennemi” relative à l’Histoire franco-algérienne.
09	Les facteurs relatifs à la résistance culturelle chez	Mettre en relation le contexte socio familial, géographique et la vision des

⁴⁵ Ecole Normale Supérieure.

**Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE :
Enquête et analyse des données.**

	les apprenants de Touat.	enseignants vis-à-vis de la résistance ou le refus culturel des cultures francophones.
10	Les approches adoptées en enseignement de FLE langue et culture.	Identifier la place de l'approche culturelle/interculturelle en classe de FLE
11	Le rôle des enseignants comme des passeurs culturels.	Le degré de transmission culturelle de la culture cultivée et quotidienne assurée par les enseignants de FLE à Touat.
12	Le manuel scolaire, les supports proposés et l'interculturel.	L'opinion des enquêtés par rapport à la présence de l'interculturel dans le manuel scolaire et le choix des supports proposés.
13	Les orientations des inspecteurs en matière d'interculturel.	L'encouragement de la prise en compte de l'interculturel par les inspecteurs nationaux de FLE.
14	La nécessité de la formation continue des enseignants de FLE à l'interculturel.	Le rôle de la formation continue à l'interculturel perçu par les enseignants de FLE à Touat.
15	Proposer d'éventuelles solutions pour la mise en place de l'interculturel en classe de 1 A. S. à Touat.	

Commentaire

Ce tableau nomme les quinze thèmes proposés dans le questionnaire adressé aux enseignants de FLE. Nous présentons les résultats issus du questionnaire fourni aux enseignants de français du cycle secondaire de la région de Touat. Soixante-huit (68) enseignants ont rendu le questionnaire sur l'ensemble des soixante-quinze (75) qui en avaient la possession.

Le questionnaire formé de vingt-six (26) questions se compose de (9) neuf questions fermées, dix (10) questions à choix multiples et sept (7) questions

ouvertes. Les questions portent sur (8) huit thèmes dont le dernier est réservé aux éventuelles solutions proposées par les enseignants de FLE que nous détaillons au cours de l'analyse.

L'analyse des données obtenues du questionnaire

1.8. Thème n° 1 : L'âge et le sexe des enquêtés

Nous avons réparti ce thème sur deux items portant sur l'âge et le sexe, car nous avons jugé que ces informations peuvent orienter les réponses des enseignants. Les enseignants enquêtés se répartissent ainsi :

Tableau 20: La répartition des enseignants enquêtés selon l'âge et le sexe.

	Enseignante	Enseignant
Le nombre	37	31
Le pourcentage	54.41%	45.59%
25- 30	6	2
30-40	11	8
40-50	10	10
50 et plus	10	11

Commentaire

Les indications chiffrées mentionnées sur le tableau indiquent une représentation féminine un peu plus élevée (54.41%) que la représentation masculine 45.59%. La catégorie d'âge des enseignantes âgées entre 30 et 40 ans est légèrement plus élevée que la représentation masculine du même âge par 16.17% contre

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

11.76%. un total de 8 enseignants/enseignantes soit 11.76% âgés entre 25 et 30 ans représente la tranche des enseignants fraîchement recrutés et récemment diplômés.

Entre 40 et 50 ans, les indications chiffrées montrent 14.70% pour les deux sexes, alors qu'il existe 10 enseignantes et 11 enseignants âgés de 50 ans et plus.

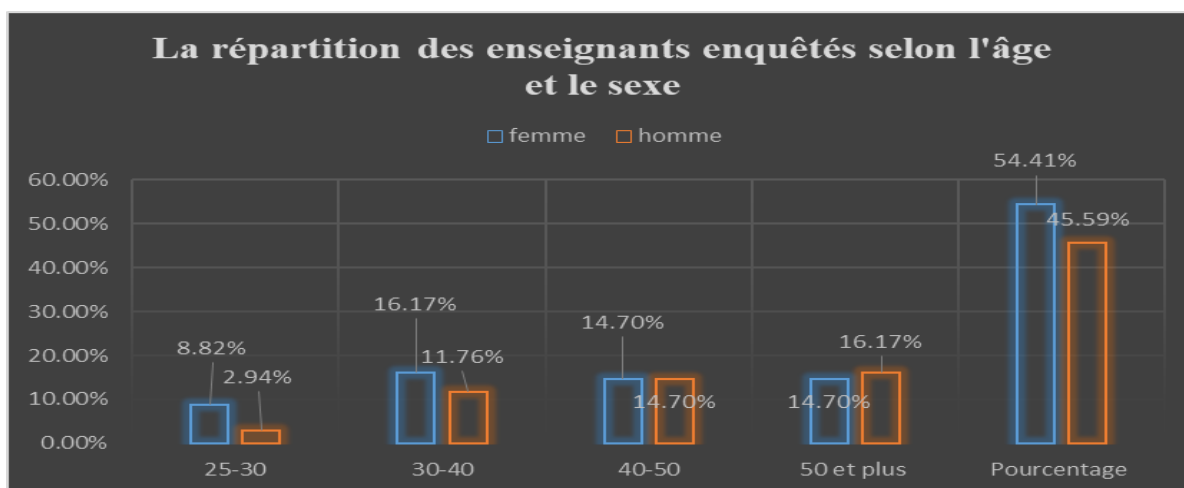


Figure 14: Répartition des enseignants enquêtés selon l'âge et le sexe

Commentaire

Une légère différence existe entre le nombre des enseignantes et des enseignants du FLE. Cette différence revient principalement au désir approuvé par les femmes au domaine de l'enseignement des langues, nos enquêtés sont majoritairement jeunes.

1.9. Thème n° 2 : L'établissement de la formation initiale à l'enseignement du français langue étrangère

En Algérie, pour devenir enseignant (e) de français langue étrangère, le jeune bachelier est appelé à suivre sa formation initiale (dite aussi universitaire) à l'université où aux écoles normales supérieures.

Tableau 21: Etablissements de formation initiale des enseignants enquêtés.

L'établissement de la formation	Le nombre des enseignants
Les universités d'enseignement supérieur	53 soit 77.94%

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

Les écoles Normales Supérieures	15 soit 22.06%
---------------------------------	----------------

Lecture du tableau

Cinquante et trois 53 enseignants soit 77.94% ont obtenu leurs diplômes d'enseignement des universités algériennes, tandis que quinze 15 soit 22.06% seulement sont formés dans les Ecoles Normales Supérieures dispersées dans les grands pôles algériens. Il est à signaler que les écoles normales supérieures proposent des formations spécialisées expertes et reconnues et suite au besoin professionnel des marchés.

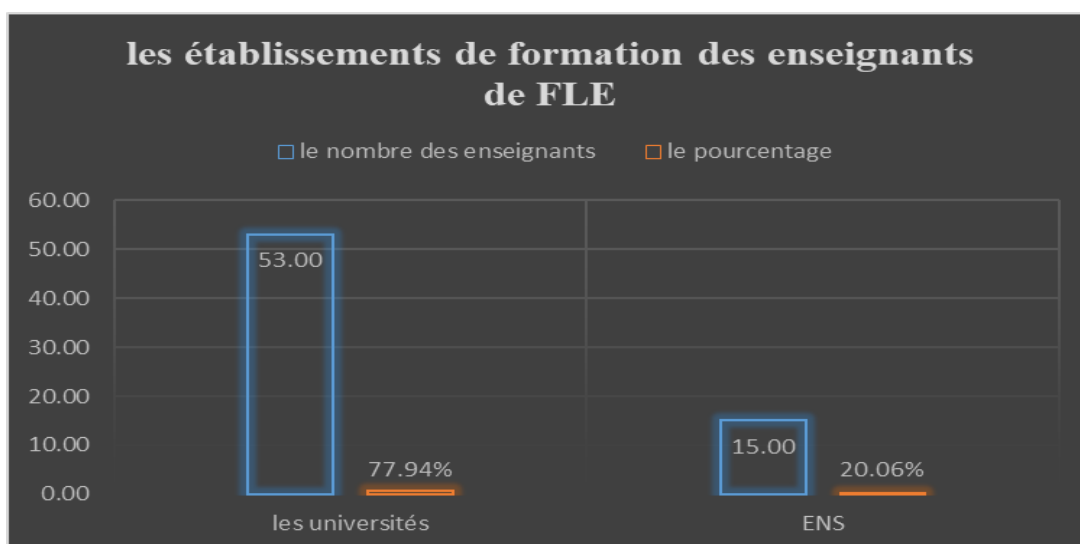


Figure 15: Répartition des enseignants enquêtés selon l'âge et le sexe

Commentaire

Le graphique ci-dessus indique une différence considérable entre l'effectif des enseignants formés dans les universités d'enseignement supérieur et ceux formés dans les Ecoles Normales Supérieures. A partir des lieux de formation des enseignants, nous déduisons qu'ils sont soit des professeurs d'enseignements secondaires désormais P.E.S par formation spécialisée ou bien des licenciés en langue et littérature françaises ou langue et civilisation françaises. Sur ce, nous comprenons qu'ils ont un niveau assez avancé linguistiquement pour enseigner le FLE.

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

1.10. Thème n° 3 : Le statut et l'ancienneté dans le secteur de l'enseignement

Nos enquêtés occupent trois statuts officiellement différents qui dépendent du passage du CAPES⁴⁶ attribué après une visite d'inspection par une commission des professionnels présidée par l'inspecteur régional de la matière en question, le français dans notre cas.

Tableau 22: Statut et ancienneté des enseignants enquêtés de FLE à Touat

Le statut	L'ancienneté	Le nombre des enseignants
Titulaire	10 ans et plus.	62
Stagiaire	Moins de 10 ans	4
Vacataire	Moins de 3 ans	2

Commentaire

La population enseignante enquêtée se compose de trois statuts différents (titulaire, stagiaire et vacataire) selon l'attribution du certificat d'aptitude d'enseignement au cycle secondaire. Les indications chiffrées montrent que 62 enseignants de l'ensemble du personnel enquêté sont titulaires et jouissent d'une expérience professionnelle de plus de dix (10) ans.

Deux vacataires n'assurent les cours de français dans les deux lycées de Reggane et de Tsabbit que temporairement, vu l'absence des enseignants titulaires des postes en question pour une raison quelconque. Le graphe ci-dessous présente les résultats propres aux statuts des enquêtés.

⁴⁶ Certificat d'aptitudes à l'enseignement secondaire.

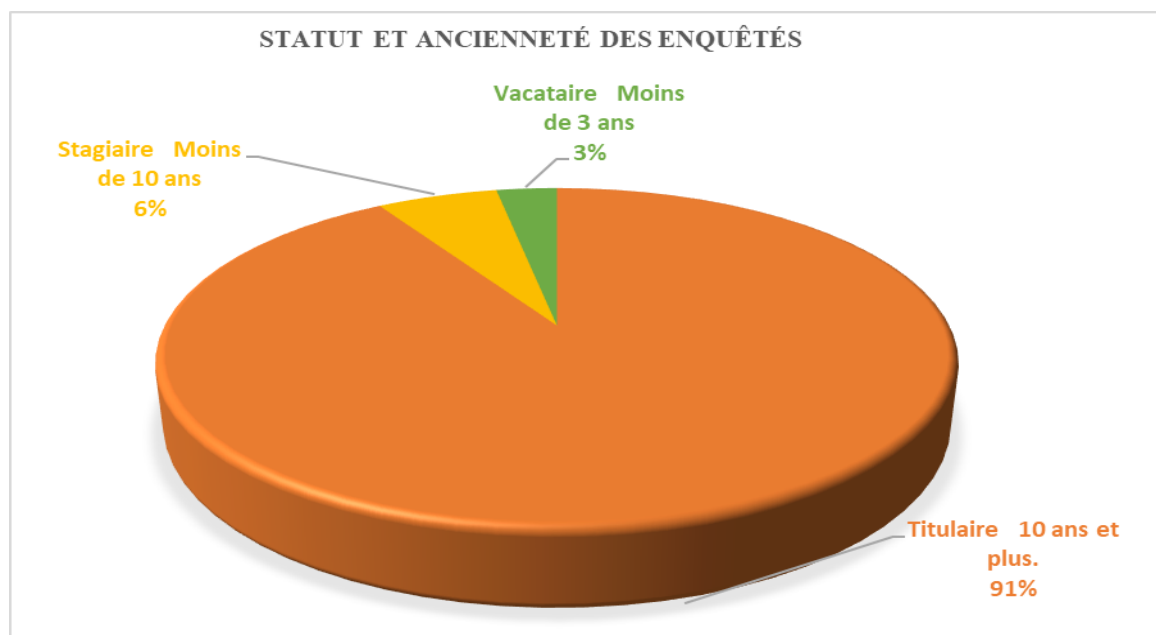


Figure 16: Statut et ancienneté des enseignants enquêtés de FLE à Touat.

Commentaire

Nous pouvons comprendre du graphe ci-dessus que la majorité des enseignants enquêtés (91%) sont titulaires, autrement dit en possession de CAPES et ont plus de 10 ans d'expérience professionnelle.

La présence de cette catégorie dans l'échantillon des enseignants ajoute plus de crédibilité aux données récoltées. La proportion des 6% d'enseignants vacataires est expliquée par l'absence provisoire des enseignants titulaires des postes en question dans le lycée de Reggane et Tssabit.

1.11. Thème n° 4 : La notion de la culture et la civilisation

À la réponse « À votre avis, quelle est la différence entre « la culture » et « la civilisation ? », les réponses étaient variées et divergentes quoiqu'il s'agisse des connaissances déclaratives concernant deux notions « la culture » et « la civilisation » qui sont en relation directe avec le domaine professionnel des enquêtés.

Nous avons remarqué que la majorité des enseignants de FLE confondent la culture avec la civilisation, un pourcentage minime a déclaré son ignorance de la différence entre les deux, cependant, un taux modeste des enquêtés ont répondu correctement à la question.

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

Tableau 23: Distinction entre les notions de « culture » et « civilisation »

La question	Les réponses	Le pourcentage
« À votre avis, quelle est la différence entre « la culture » et « la civilisation? »	Je ne sais pas	12%
	Confondre les deux notions de culture et civilisation	51%
	Établir la différence entre les deux notions culture et civilisation.	37%

Commentaire

Les indications chiffrées mentionnées dans le tableau ci-dessus montrent qu'il y a une masse considérable de 12 % des enseignants de FLE qui ignore complètement la différence entre deux notions clés « culture » et « civilisation », alors qu'elles appartiennent au champ des concepts clés de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment le français. 51% des enquêtés confondent entre les deux concepts et n'arrivent pas à relever la différence entre les deux notions, alors que 37% des répondants ont pu faire la différence et l'expliquer. Ces deux notions ont fait l'objet de quelques modules lors de la formation initiale (universitaire) des enseignants enquêtés cependant un nombre important d'eux n'a pas pu les expliquer et en faire la différence. C'est probablement dû à l'éloignement des pratiques enseignantes quotidiennes de ce qui relève de la culture et la civilisation au profit de l'aspect linguistique de la langue enseignée.

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

Nous avons transformé les données du tableau en un histogramme pour plus de lisibilité.

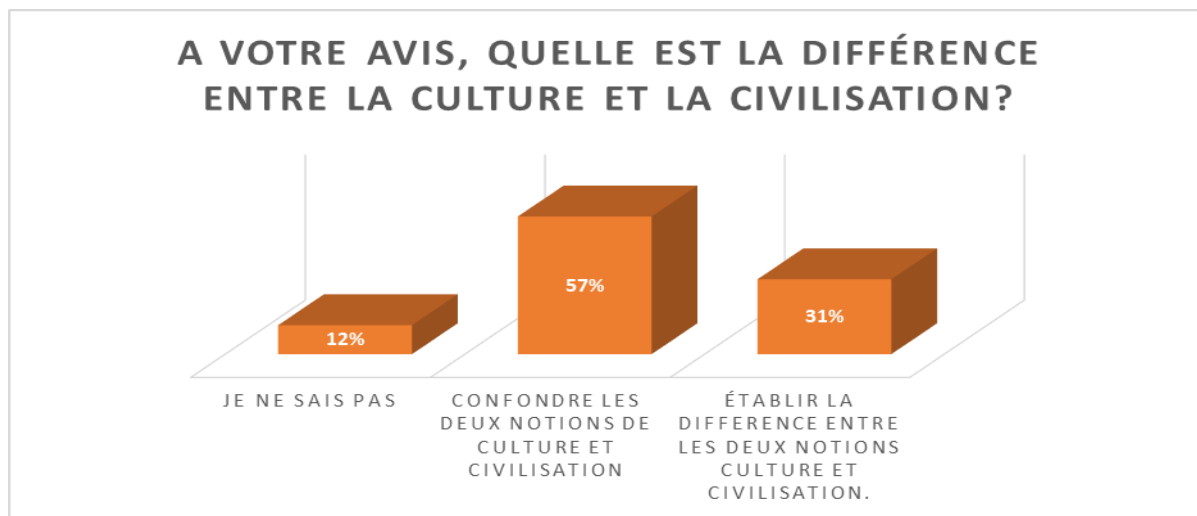


Figure 17: Pourcentages relatifs à la distinction entre culture et civilisation

Dans ce qui suit, nous avons relevé les réponses les plus pertinentes pour les traiter en tant que données scientifiques.

1.11.1. Analyse de la réponse n°1

« La culture est ce que peut apprendre un individu des domaines littéraires et artistiques à une période donnée. La civilisation englobe la culture et tous les arts à travers l'histoire d'une nation entière. »

C'est une réponse assez générale qui ne précise aucunement la notion de « la culture » car elle limite l'essence de la culture dans un cadre très étroit qui est celui de la littérature et des arts. Pour « la civilisation », le répondant l'a placée sur l'axe de l'histoire donc le temps, mais il l'a limitée également à l'évolution de la littérature et des arts dans une nation ou une société donnée.

Sur ce, nous comprenons que quelques enseignants ont des définitions vagues et imprécises ainsi que des connaissances superficielles et confuses de la culture et de la civilisation malgré le lien profond entre la spécialité de ces derniers et ces deux notions.

1.11.2. Analyse de la réponse n°2

« Selon moi, la culture est d'avoir de nombreuses connaissances et informations dans plusieurs domaines, alors que la civilisation est de pouvoir les concrétiser dans ce monde et les faire agir avec sagesse en respectant tous ce qui ne nous ressemble pas »

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

Dans cette réponse, nous trouvons une grande confusion entre la culture générale qui désigne l'ensemble des connaissances et des acquis dans divers domaines dont est dotée une personne contrairement aux connaissances disciplinaires qui nécessitent une spécialisation.

Tout à fait loin de la définition de la culture, notre enquêté confond la civilisation avec l'interculturel en la définissant comme la sagesse de respecter l'autre dans toute sa différence.

1.11.3. Analyse de la réponse n°3

« La culture c'est un moyen de découvrir la vie dans plusieurs domaines. La civilisation est un but à obtenir afin de vivre en paix »

Ce genre de réponse révèle une grande confusion entre la culture, la civilisation et l'interculturalité chez quelques enseignants de FLE. Cette méconnaissance des trois notions clés propres au processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment le français, fait de la dimension culturelle et interculturelle difficile à aborder par ces enseignants qui tendent plutôt à l'enseignement purement linguistique de la langue française.

Dans ce qui suit nous défilons quelques définitions de la culture et la civilisation proposées par les enseignants de FLE dans la région de Touat. Chaque définition présentée en italique est suivie par un commentaire.

Tableau 24: Quelques exemples de définitions proposées par les enquêtés.

La culture	La civilisation
<i>-« La culture est ce qui est commun à un groupe d'individus : la connaissance, la croyance, l'art, la morale, la loi, la coutume, etc. »</i>	<i>-« La civilisation est un état avancé de la société humaine, dans lequel un niveau élevé de culture, de science, d'industrie et de gouvernement a été atteint. »</i>
L'enseignant répondant a cité plusieurs éléments constitutifs de la culture dans sa réponse.	Selon cet enseignant, la civilisation est conditionnée par le niveau de progression des sociétés.
<i>- « La culture c'est ma façon de vivre les choses alors que la civilisation c'est comment je vais</i>	<i>-« La civilisation est l'ensemble de la population d'une étendue géographique qui ont une culture consistant en leur langue,</i>

**Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE :
Enquête et analyse des données.**

<i>agir</i> »	<i>style vestimentaire, etc. »</i>
<p align="center">Cette information confond la civilisation et le civisme et manque de précision et d'exactitude qui relie la culture à la civilisation dans un rapport erroné confondu avec l'interculturel.</p>	<p>La civilisation, selon cet enseignant est réduite à la population qui occupe une région donnée. Cette définition est assez erronée et extériorise le manque d'information chez le répondant.</p> <p>-« <i>La Civilisation c'est s'ouvrir sur d'autres cultures que la sienne</i> ».</p> <p>Une confusion totale éprouvée dans cette réponse avec l'interculturel qui est exactement s'ouvrir sur d'autres cultures que la sienne.</p>

À partir des réponses avancées par les enseignants de FLE enquêtés à Touat, nous constatons le déficit conséquent portant sur trois concepts majeurs qui sont la culture, la civilisation et l'interculturel.

1.12. Thème n° 5 : Les pratiques enseignantes en relation avec l'interculturel

Pour confirmer l'existence de cette déficience chez les enseignants et ses impacts sur leurs pratiques en classe de 1 A.S, nous leur avons posés les deux questions suivantes : « Vous souciez-vous de la dimension culturelle et interculturelle en choisissant les supports proposés en classe de FLE ? » et « Enseigner le français dans sa dimension purement linguistique, vous paraît-il efficace et réussi pour les apprenants de FLE ? »

Les résultats obtenus suite à ces questions montrent que 97% des enseignants enquêtés ont confirmé que la place attribuée à la dimension culturelle et interculturelle dans leurs pratiques enseignantes au sein des classes de FLE est minime voire absente. (10% un peu, 87% pas du tout)

Voici les résultats convertis en secteurs :

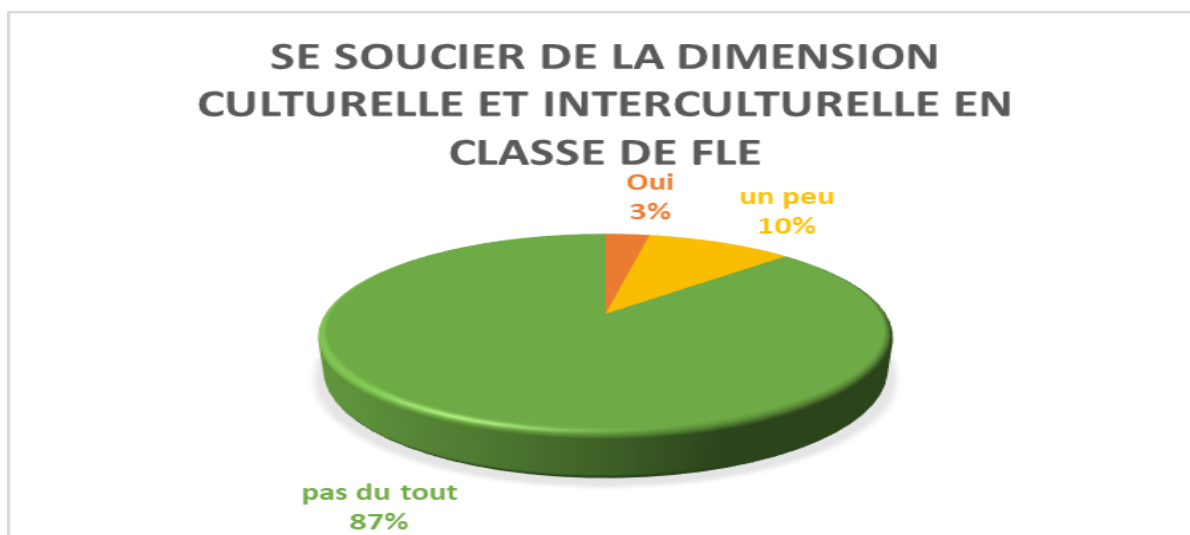


Figure 18: Les pratiques interculturelles en classe de FLE

Commentaire

Les enquêtés ont justifié leurs réponses par la considération de l'intégration de cette dimension comme une atteinte à la culture mère de l'apprenant qui ne prête pas assez d'importance à la langue française au profit de la langue anglaise. L'enseignement dispensé par cette tranche d'enseignants de FLE est purement linguistique et selon eux, cela s'avère suffisant pour apprendre une langue étrangère telle que le français et communiquer avec un locuteur natif efficacement.

La deuxième proportion des enseignants représentée par 3% (soit deux enseignants seulement), affirment que la dimension culturelle et interculturelle est une partie prenante de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et que cette dernière ne peut s'effectuer efficacement que si elle est ancrée et en complétion avec les aspects culturels de la langue en question. Il faut noter que ces enseignants sont âgés entre 25 et 30 ans, donc récemment recrutés.

Ces réponses contradictoires provenant de deux générations distinctes des enseignants de FLE vont dans la même voie que les observations relevées lors de l'observation non participante et ne sont pas très éloignées de la réalité des pratiques enseignantes sur terrain.

Les résultats relatifs à la question : La compétence linguistique est-elle suffisante pour communiquer avec un étranger ?



Figure 19: Place de la compétence linguistique pour communiquer avec un étranger.

Commentaire

La banalisation totale de la dimension culturelle francophone en cours de français relevée surtout à Reggane et à Tssabit est justifiée par les enseignants à cause du volume horaire insuffisant, vu qu'ils sont appelés à achever un programme dicté dès le début de l'année scolaire.

Aussi, ils ajoutent que l'interculturel n'est pas mentionné explicitement dans le manuel qu'il soit comme objectif ou comme contenu enseignable. Ils pensent sérieusement que les pratiques pédagogiques sont orientées vers la quantité et le taux de la réalisation concrète du programme au détriment de la qualité et la variété des tâches réalisées en classe.

Cette situation dans laquelle se retrouvent la majorité des enseignants n'est pas sans conséquences négatives sur eux. Beaucoup d'enseignants témoignent, dans la rubrique de « Autre » dans le questionnaire, qu'ils vivent ce que nomme SMYLIE (1999) dans ces travaux « *un stress professionnel* » causé par les contraintes de terrain qui entravent l'accomplissement des tâches dans des environnements hostiles et différents de ceux de la formation initiale ou universitaire.

1.13. Thème n°6 : évoquez-vous des aspects culturels francophones avec vos apprenants ?

Cette question vise à relever le taux de manifestation de la culture francophone évoquée par les enseignants enquêtés en classe. Les enseignants en majorité écrasante n'évoquent pas les cultures francophones en classe mais plutôt enseignent

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

le français langue étrangère ancré dans la culture algérienne. Voici les résultats obtenus :

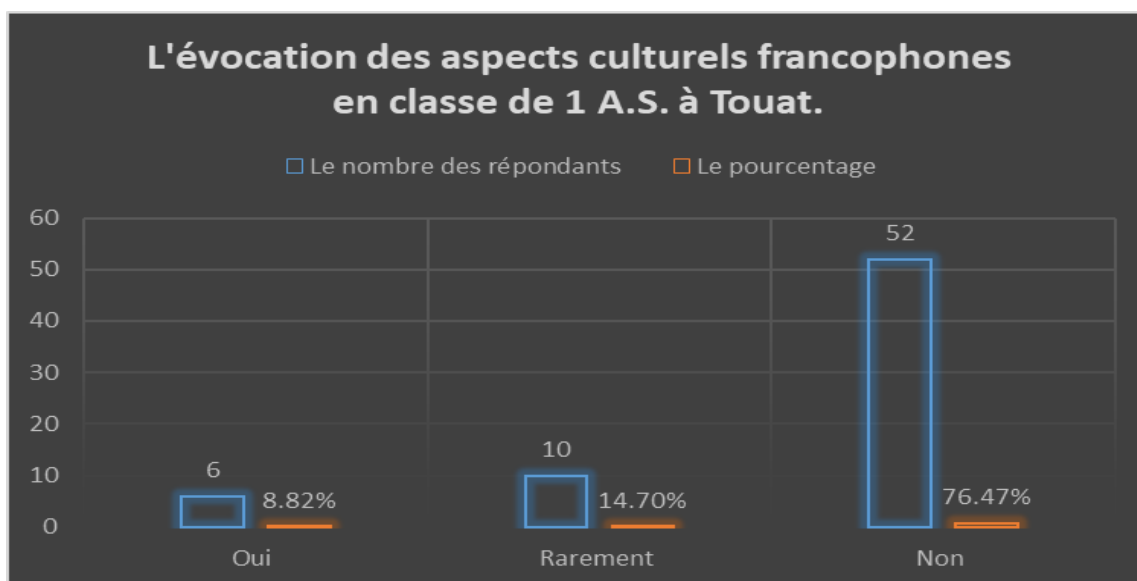


Figure 20: L'évocation des aspects culturels francophones en classe de FLE

Commentaire

D'après l'histogramme ci-dessus 76.47% (soit 52 enseignants) des enquêtés n'évoquent pas les aspects culturels francophones pendant l'enseignement de FLE. Cela suppose que ces enseignants procèdent à enseigner la langue française séparément des cultures francophones ou bien enracinée dans la culture algérienne. Dans les deux cas, l'enseignement, ainsi réalisé, n'aboutira pas à développer des compétences culturelle et interculturelle.

8.82% (soit 6 enseignants) des enquêtés ont confirmé l'évocation des aspects culturels francophones lors de la réalisation des cours de FLE. En effet, cela ne peut qu'être utile vu la relation directe et étroite entre la langue française et les cultures francophones. Cela s'inscrit dans l'objectif de développer des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants en établissant la langue française dans une culture qui s'exprime en français.

1.14. Thème n°7 : Que signifie pour vous l'enseignement de l'ensemble langue française – cultures francophones ?

Cette question vise à dégager la prise de conscience des enseignants de FLE à propos de l'importance de la culture dans l'enseignement de la langue française.

Pour plus de précision, les résultats obtenus sont convertis en histogramme :

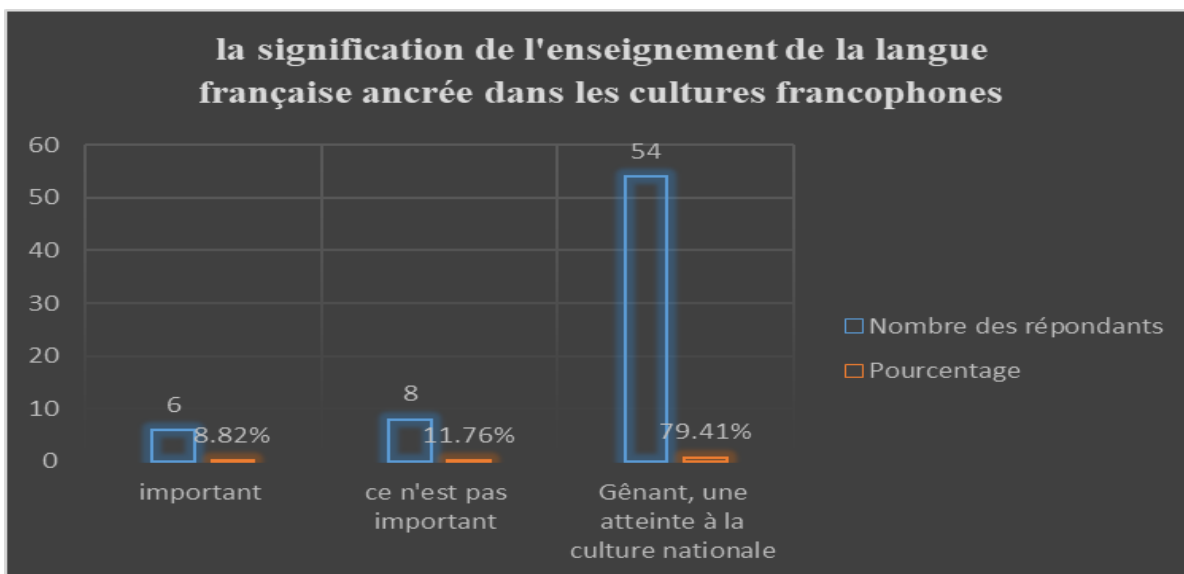


Figure 21: L'enseignement de la langue française ancrée dans les cultures francophones.

L'attitude de 54 enseignants de FLE soit 79.41% par rapport à l'enseignement de la langue française ancrée dans les cultures francophones déchiffre l'absence de la dimension culturelle de la langue française en classe de 1 A.S. Les enquêtés pensent que la culture ancrée dans l'enseignement de la langue française est gênante car elle peut disperser la concentration des apprenants et l'orienter vers des détails qui ne leurs sont pas utiles. Pour eux, la culture étrangère francophone et radicalement différente et porte en elle –même, quoique implicitement, des schèmes et des croyances qui peuvent à l'authenticité de la culture nationale. A titre d'exemple les relations familiales, la relation naturelle homme et femme, etc.

1.15. Thème n°8 : 59 ans après l'indépendance de l'Algérie, la langue-culture française est-elle toujours perçue à travers le passé colonial ?

Cette question vise à relever, chez les enseignants de FLE, la représentation qui stipule que le français est la langue du colon, ce qui peut, partiellement, justifier le refus de la majorité de ces enquêtés l'intégration de la dimension culturelle dans leurs pratiques enseignantes quotidiennes. Ci-dessous, les résultats s'affichent ci-dessous :

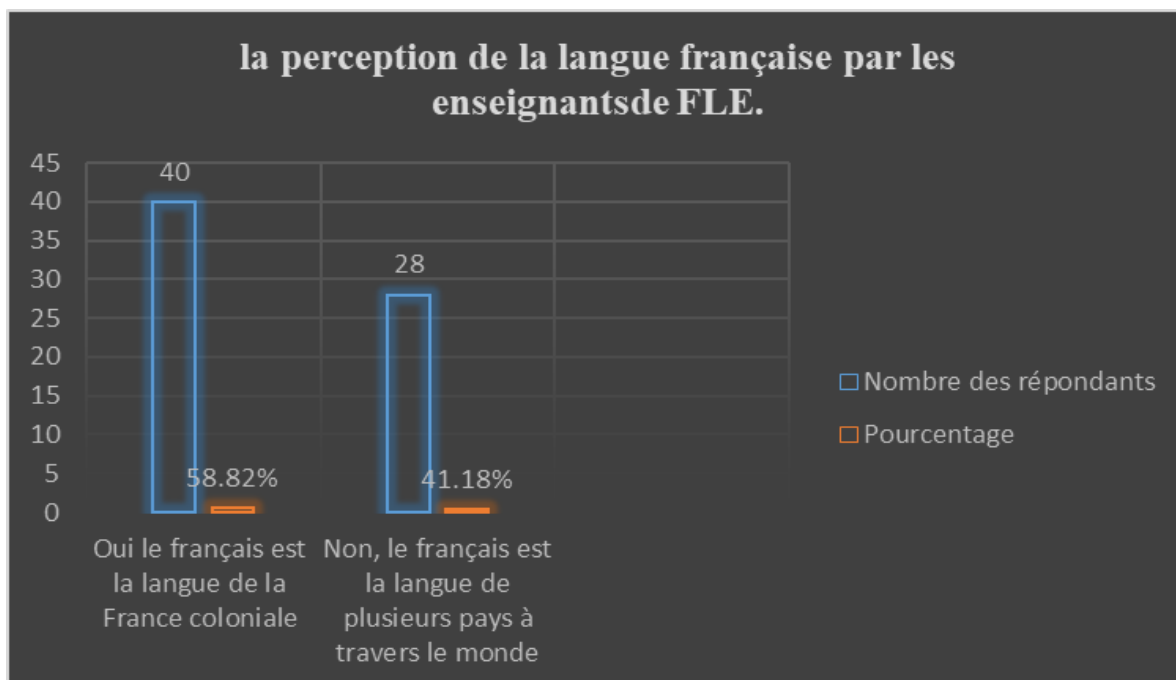


Figure 22: Perception de la langue française par les enseignants de FLE.

Commentaire

Les chiffres qu'explique l'histogramme ci-dessus montrent une certaine contradiction entre ce que pensent les enseignants de FLE et leurs pratiques enseignantes. Ils trouvent que le français est la langue héritée du colonialisme alors que l'enseignement de français est leur métier.

Cela fait que la dimension culturelle est négligée dans les pratiques enseignantes de ces enquêtés qui ne se focalisent que sur l'aspect linguistique sans aucune initiative de créativité à expliciter les cultures francophones.

Par contre, une proportion minime par rapport à la première (41.18% contre 58.82%) de la population enquêtée trouve que le français est la langue de plusieurs pays et états à travers le monde entier sans aucune considération au passé colonial franco-algérien et se présente ouverte sur l'Autre sans aucune « rancune historique ».

1.16. Thème n° 9 : Beaucoup de facteurs sont à l'origine de la résistance culturelle chez les apprenants de 1 A.S. à Touat et entravent l'acquisition des compétences culturelles et interculturelles, citez-en trois, SVP ?

Les enseignants ont cité de nombreux facteurs qui sont à l'origine de la résistance culturelle des apprenants envers les cultures francophones dans la région de Touat, nous citons ci-dessous les plus pertinents :

- Insuffisance en matière de culture des deux langues chez la nouvelle génération des enseignants de FLE.
- Prédominance de l'autre langue étrangère (anglais).
- Les manuels scolaires dépourvus de l'aspect culturel. Un niveau de langue en deçà du profil d'entrée attendu.
- Les apprenants d'aujourd'hui ne lisent plus de livres d'auteurs et sont influencés par les réseaux sociaux.
- Le milieu social influence sur leurs personnalités et les tendances religieuses les enferment dans l'obscurantisme et la haine de l'Occident.
- La famille, la société, la matière de l'histoire qui ne fait que rappeler la torture et la souffrance aux élèves au détriment de la découverte universelle dans d'autres matières.
- La religion, l'histoire macabre et le contexte géographique.
- Le passé coloniale de la France en Algérie refuse d'être oublié même pour les nouvelles générations.
- L'hégémonie de l'anglais et sa culture.
- Une réaction à l'islamophobie et le racisme de quelques français envers les algériens et les musulmans.
- La phonétique française aigue très différente de leur langue maternelle et le manque d'usage dans leur quotidien.
- Le complexe de pratiquer la langue en dehors de l'espace classe.

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

- La mondialisation et la place actuelle de l'anglais qui a un grand effet sur cette génération que celui du français.
- L'éloignement de la culture francophone, le contenu des supports présents dans les manuels et le manque de formation des enseignants de FLE à l'interculturel.
- L'éducation parentale et l'éloignement de la culture francophone vu le contexte géographique d'Adrar. Ici, rien ne rappelle à la culture francophone ou autre mis à part la culture locale.
- Le passé colonial/ les programmes qui proposent le français comme une langue mère et non pas FLE / les idées toutes faites sur le français (difficile à apprendre, à prononcer, chargé de règles...)
- L'inconscience de l'existence de différentes cultures francophones et relier le français à la culture française seulement.
- Les représentations sociales, les stéréotypes, la peur de l'autre sont alimentés par une vision ségrégative inculquée par l'Histoire, les médias et la famille.

Les facteurs cités par les enseignants de FLE sont nombreux et significatifs. Ils renvoient en majorité aux éléments suivants :

a- L'influence du milieu socio familial

En tant que premier lieu de socialisation, autrement dit, la socialisation primaire, l'environnement familial à Touat représenté par les parents, les frères, les sœurs et les cousins, qui habitent souvent ensemble ou sont très proches l'un de l'autre, surtout avec l'architecture imbriquée des ksours, constituent, pour l'apprenant Touati, une source crédible et puissante, de construction des stéréotypes, des influences, des représentations et d'imitation des attitudes et des comportements positifs qu'ils soient ou négatifs.

Quelques enseignants ont souligné que les parents n'accordent pas une importance à la langue française dans une préférence claire et nette de la langue arabe ou anglaise.

Il faut avouer, dans ce cas, que les parents sont une raison principale parmi d'autres qui nourrissent le manque d'intérêt de leurs enfants envers la langue française à Touat et cela donne à comprendre la marginalisation et la place minimale dont souffre cette langue.

b- La représentation du colon et de l'ennemi

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

Le poids du passé persiste et il semble qu'il serait difficile d'installer une réconciliation entre l'individu algérien et ce passé sanglant malgré les relations diplomatiques, économiques, etc. qui réunissent l'Algérie indépendante et la France ex-colonisatrice.

« *Le passé franco-algérien pèse sur notre relation actuelle car ce passé n'a jamais été soldé, ni d'un côté ni de l'autre de la Méditerranée* » (A. AIT CHAALAL & V. B. ROSOUX, 2000) déclare le ministre français des affaires étrangères Alain Juppé en 1995 pour exprimer le taux des représentations négatives dont sont chargés les deux peuples.

La langue française est toujours perçue, par plusieurs apprenants de la région de Touat, comme la langue du colonisateur, de la torture de l'assassinat des martyrs et du viol de l'Algérie. Beaucoup d'apprenant se comportent agressivement envers la langue-culture française pour exprimer une réaction de vengeance contre l'islamophobie et le racisme religieux exercés en France contre les algériens musulmans.

Nous pensons qu'il faudrait créer une collaboration entre les partenaires sociaux (association des parents d'élèves, la direction de l'éducation, les concepteurs du manuel et des programmes et les enseignants de FLE) et les établissements scolaires.

Cette coopération pourrait œuvrer en vue d'installer une prise de conscience du statut réel de la langue française dans son ensemble linguistico culturel, en tant que moyen de communication interculturelle, d'ouverture à l'altérité et d'intégration socioprofessionnelle. Cette langue ne représente pas seulement la France mais une centaine de pays francophones adhérents à l'organisation internationale de la Francophonie dorénavant OIF.

c- L'hégémonie de la langue anglaise

Selon plusieurs enseignants, la motivation et l'intérêt éprouvés par les apprenants, pour la langue anglaise sont beaucoup plus élevés que la langue française. L'engouement pour la langue-culture anglaise est justifiée par de nombreuses raisons, à l'exemple de la grammaire anglaise moins compliquée que celle du français et la diffusion de cette langue par le biais du cinéma et de la musique juvénile américaine, britannique ou autres.

Dans une certaine rivalité entre les deux langues étrangères, le français peine à garder sa place comme première langue étrangère au profit de l'anglais qui ne cesse d'élargir son espace de diffusion parmi les apprenants.

d- L'éloignement socio géographique de la région de Touat des manifestations francophones.

Touat est une région désertique située dans le grand Sud algérien dans la wilaya d'Adrar. Ce district ne connaît pas une grande diffusion du français parlé, et donc des cultures francophones, dans le quotidien du citoyen touati. Du fait que la francophonie n'est représentée qu'à l'école par l'enseignant de FLE et la langue elle-même, elle ne se manifeste aucunement dans la vie quotidienne extra-scolaire des apprenants.

En effet, la dominance culturelle locale exprimée publiquement par les Ziaras, les cérémonies de mariage, de baptême, etc., le chant folklorique, la musique locale, l'art culinaire spécifique, le code vestimentaire et les dialectes coprésents sur le territoire de Touat, fait que l'apprenant se trouve en rupture totale avec le français langue et culture qui ne jouit d'aucun soutien social contrairement à l'anglais.

1.17. Thème n°10 : Les approches adoptées en classe de 1 A.S. : l'approche par compétence, l'approche traditionnelle, ou l'approche interculturelle inscrite dans l'éclectisme.

Les chiffres ne sont pas très différents que les précédents. 58 enseignants épousent l'approche par compétence qui est sollicitée voire imposée par les inspecteurs de l'éducation nationale de FLE. Ces derniers imposent cette approche, non pas par conviction mais par application des directives des recommandations ministérielles. (Voir chapitre suivant)

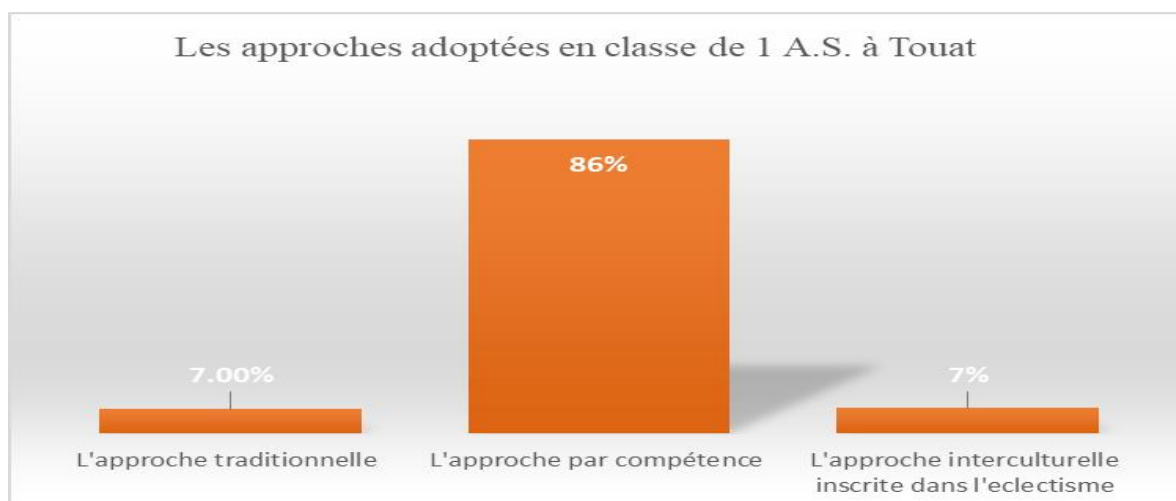


Figure 23: Approches adoptées en classe de 1 A.S. à Touat.

Commentaire

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

Cette approche est justifiée par les objectifs de l'enseignement de français prédéterminés par la commission nationale des programmes qui visent à développer chez les apprenants de FLE quatre compétences de compréhension à l'écrit et à l'oral et de production à l'écrit et à l'oral, en distinguant les différents types discursifs et les spécificités de chacun à noter l'explicatif, l'interview, le fait divers, l'argumentatif et la nouvelle réaliste.

Dans leurs pratiques déjà observées en classe, nous n'avons pu relever aucune trace des aspects culturels de la culture francophone, cela résulte en une marginalisation de l'approche interculturelle qui n'est pas prise en considération dans le milieu scolaire saharien de Touat. Cependant, les apprenants en ont extrêmement besoin pour, au minimum, imaginer le contexte culturel d'une langue complètement ou partiellement différent. Les enseignants semblent à 86 % d'accord que l'approche par compétence est la plus efficace en classe de 1 A.S. à Touat pour installer un enseignement réussi de français langue étrangère.

Cependant, ce que nous avons pu comprendre à partir des séances de l'observation non participante est que l'enseignement classique, traditionnel, transmissif et purement linguistique persiste avec force au sein des classes de FLE mais sous une nouvelle nomenclature qui est l'approche par compétence.

D'après cette proportion d'enseignants enquêtés, le manque de temps nécessaire à achever le programme de 1 A.S., et sous prétexte que les apprenants éprouvent des difficultés avancées et accumulées depuis le cycle moyen et primaire qui résultent en un déficit flagrant d'habiletés linguistiques à l'oral comme à l'écrit, la mise en place d'une situation qui appelle l'investissement d'une des compétences visées est hyper compliquée.

Cette catégorie de répondants a remis en doute l'éventuelle possibilité d'accomplir les tâches du passeur culturel, vu la situation assez délicate d'enseigner le français à des apprenants ruraux dans leur majorité vivant un isolement culturel expliqué par leur emplacement géographique dans le grand sud algérien.

Par ailleurs, 5 enseignants soit 7 % ont honnêtement déclaré qu'il s'agit de la transmission traditionnelle qu'ils pratiquent en classe de FLE. D'après eux, le niveau linguistique des apprenants ne permet en aucun cas d'aller plus loin ou d'espérer le développement des compétences autres que la compréhension ou la production à l'écrit ou encore à l'oral.

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

Ces enquêtés confirment que le niveau réel de leurs apprenants ne leur permet pas de lire ou de se prononcer en français ce qui rend l'enseignement linguistique lui-même difficile et n'est possible qu'à la méthode traditionnelle.

Enfin les 5 enseignants restant soit aussi 7% ont exprimé leurs tentatives de mettre en valeur l'aspect culturel francophone, or, cela reste difficile et compliqué, selon eux, à cause de deux facteurs scolaires et un troisième professionnel.

D'abord, le manque de moyens à l'exemple de l'absence des clubs artistiques dans les lycées, de la radio francophone comme activité parascolaire et culturelle stimulant l'expression orale francophone et la mauvaise couverture par le réseau d'Internet dans les régions de Tssabit et Reggane.

Puis, d'après les enseignants enquêtés, les représentations stéréotypées de la langue française, la culture française et les cultures francophones en général dont sont dotés les apprenants de Touat restent l'obstacle majeur à dépasser pour mettre en place la dimension culturelle et interculturelle en classe de FLE dans cette région socio-culturellement et géographiquement spécifique.

Enfin, émerge le facteur décisif du parcours de la formation initiale et professionnelle (continue) à l'interculturel non pris en charge par l'université ou par l'institution de recrutement. Une grande partie de ces enseignants de FLE accusent les inspecteurs de la langue française de ne jamais mettre le point sur cette dimension importante dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes surtout dans des régions rurales ou des régions placées loin dans le sud à l'exemple de Touat et d'Adrar en général. Ils ajoutent que les inspecteurs s'acharnent à réaliser deux tâches.

Un enquêté cite que la première consiste à, « *jouer le messager entre le ministère et l'enseignant en dictant les orientations périodiques, les instructions formelles et les directives professionnelles de la tutelle purement théoriques et en aucune relation réelle avec le vécu ou les besoins réels et différenciés des apprenants ou des enseignants sur terrain.* ».

La seconde, selon plusieurs enseignants, est « *d'évaluer et de contrôler les pratiques enseignantes in situ pendant des séances d'inspection closes par des rapports d'inspection et jamais par une séance de formation réelle sur terrain* ».

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

Un consensus absolu dégagé par la totalité des enquêtés est que l'interculturel n'a jamais été évoqué, étudié ou débattu voire présenté dans les séminaires et les journées de formation animés par l'inspecteur de la langue française.

1.18. Thème n°11

Assurer le rôle du passeur culturel en classe de FLE à Touat.

« Assurez-vous le rôle du passeur culturel en classe de FLE ? »

Cette question visait à dévoiler si les enquêtés assurent la passation et la transmission des cultures francophones en parallèle que la langue française en jouant le rôle du passeur culturel. Les enseignants pouvaient fournir des justifications ou des explications à leurs réponses. A cette question, les réponses étaient multiples et contradictoires, nous les avons catégorisées, pour plus de transparence, sur le graphe ci-dessous :



Figure 24: Assurez-vous le rôle de passeur culturel?

Commentaire

Les données décrites dans le graphe indiquent clairement qu'une minorité des enseignants enquêtés reconnaît l'importance et le rôle prépondérant de la culture

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE et de la réussite de la communication interculturelle.

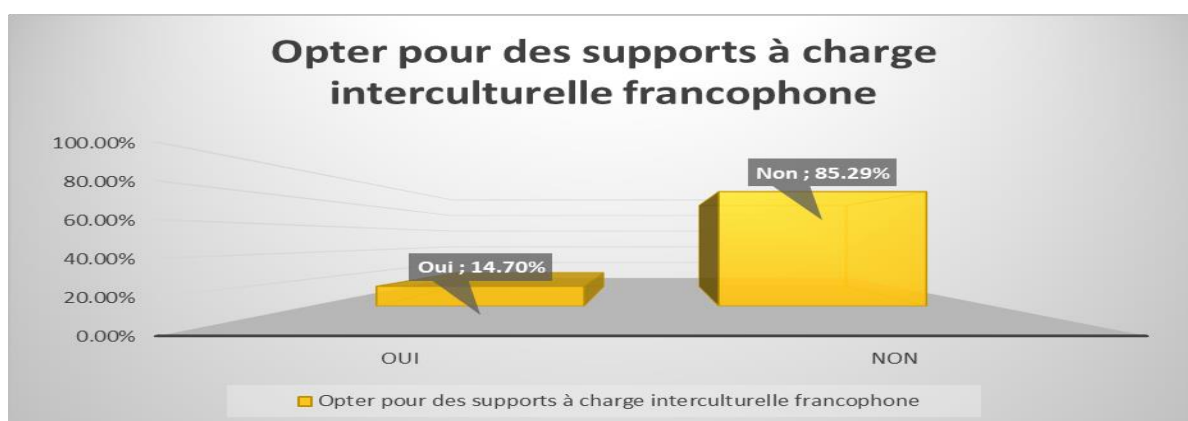
Il convient de noter que la transmission de la culture cible n'est pas une tâche improvisée en classe de FLE, mais plutôt une étape organisée dans le déroulement du cours de français c'est pourquoi l'enseignant doit travailler sur son répertoire culturel francophone en tant que connaissance, représentation, attitude et comportement pour pouvoir véhiculer des valeurs culturelles, modifier des représentations et installer chez les apprenants des compétences culturelles et interculturelles en FLE.

Enfin, atteindre l'objectif culturel et interculturel du processus de l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère exige un formateur qui joue le rôle d'un médiateur, d'un ambassadeur ou d'un passeur culturel, qui parmi ses nombreuses missions, fige le tissage des passerelles entre la culture locale et la culture cible pour la découverte du Soi et la reconnaissance de l'Autre dans un environnement de respect mutuel et de compréhension réciproque.

1.19. Thème n° 12

« Optez-vous, pendant vos cours, pour des supports qui prennent en charge la dimension culturelle francophone ? Si non, justifiez svp. »

L'objectif voulu de cette question est de repérer si les supports utilisés par les enseignants de FLE à Touat ont un profil culture.



Commentaire

Les enseignants qui ont confirmé le recours aux supports pédagogiques à charge culturelle francophone se sont justifiés par la nécessité d'ancrer l'enseignement linguistique

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

dans sa dimension culturelle d'origine pour ne pas décontextualiser les notions et les concepts étudiés et ainsi préparer l'apprenant à des situations de communication authentiques ou similaires au quotidien d'un francophone natif.

En revanche, les enquêtés qui ont répondu négativement à cette question ont justifié leurs réponses par deux raisons. D'une part, le respect de la réalisation de l'objectif assigné au processus d'enseignement/ apprentissage de FLE qui est dépourvu de la dimension culturelle et consiste à installer chez l'apprenant des compétences de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit des différents types de discours.

D'autre part, ils ajoutent que les apprenants de Touat ne jouissent pas d'un niveau de langue avancé qui leur permet l'assimilation des supports d'expression française à charge culturelle francophone qui, d'après eux, nécessitent des stratégies et des habiletés linguistiques élevées pour assimiler le contenu culturel étranger.

1.20. Thème n°13

« Les orientations des inspecteurs (des formateurs) encouragent-elles le travail sur l'aspect culturel francophone en classe de FLE ? »

Cet item vise à placer les orientations et les directives des formateurs (inspecteurs nationaux de l'éducation) dans la sphère de l'interculturel. En effet, le motif de la formation continue à l'interculturel est considéré comme un leitmotiv pédagogique de la population enseignante afin d'éclipser une certaine responsabilité de ne pas pouvoir réaliser la part culturelle inséparable de la partie linguistique de la mission enseignante de FLE.

Les résultats de la première question s'affichent ainsi ;

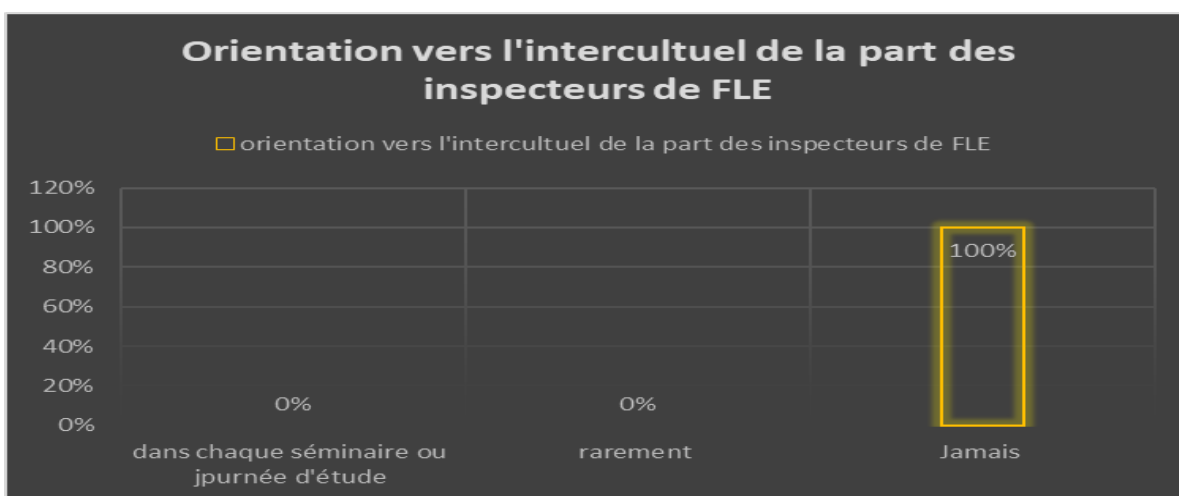


Figure 25: Orientations des inspecteurs de l'éducation vers l'interculturel

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

Commentaire

D'après les figures ci-dessus, la négligence de l'aspect interculturel règne dans les classes de FLE et pendant les journées de formation et les visites d'orientation de l'inspecteur national de l'éducation, il n'en existe aucune allusion.

100% des enseignants ont confirmé que les orientations de l'inspecteur vont en tout azimut à l'exception de la pratique interculturelle en classe de FLE. Ce consensus de mise à l'écart de l'interculturel dans un processus d'enseignement apprentissage de FLE est alarmant et donne à réfléchir.

Il est impossible d'enseigner et de transmettre ce qu'on ignore, c'est pourquoi, la formation des enseignants à l'interculturel et à la pédagogie interculturelle s'avère sans doute de l'ordre de l'essentiel. Un enseignant a fait la remarque dans ses réponses que l'interculturel n'est consacré qu'aux apprenants migrants d'une minorité culturelle qui vivent dans une communauté d'accueil culturellement différente et que le contexte de Touat ne manifeste pas un aspect interculturel d'où la non nécessité du traitement de cet aspect en classe de FLE dans cette région.

Certes, le terme interculturel a pris de l'ampleur dans les sociétés caractérisées par des flux migratoires à l'exemple de la France, du Canada ou de l'Amérique. Mais cela ne fait pas de ce mot une exclusivité à ces pays car nous pouvons décrire la situation d'un espagnol par exemple qui apprend le chinois, le japonais, l'arabe ou le français comme une situation interculturelle vu le contact de deux cultures entièrement différentes : la culture de l'apprenant et celle de la langue elle-même représentée aussi par l'enseignant.

Sur ce, le contexte dans lequel se trouve l'apprenant de Touat remplit toutes les conditions du pluriculturalisme, il s'agit bien d'un apprenant arabe et/ou berbère qui apprend le français langue étrangère dans un contexte plurilingue et multiculturel. La situation est bien interculturelle et appelle à la mutation vers une pédagogie interculturelle qui prend en compte la diversité et la pluralité culturelle dans le contexte scolaire secondaire de Touat.

Maurice RIGUET (1985) dans ce sens, affirme que « *la pédagogie interculturelle se définit par le plurilinguisme* ». En effet, le plurilinguisme étant le phénomène social de la coexistence de plusieurs langues ou dialectes dans le même périmètre social engendre la rencontre et le contact de plusieurs cultures créant ainsi un milieu multiculturel.

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

De ce phénomène vécu en milieu scolaire émane obligatoirement la pédagogie interculturelle qui, pour le même auteur doit être mise en place pour « (...) sensibiliser à toutes les cultures et toutes les langues, en prenant en compte toutes les cultures dans leur dynamisme contemporain, (...) en apprenant à lire les cultures » (M. RIGUET, 1985 : 43).

Réunir tous ces éléments dans un support afin de former l'enseignant de FLE à Touat à l'interculturel, peuvent, aussi, inscrire l'apprenant de Touat dans une dimension de dialogue interculturel. Par conséquent, la formation des enseignants à l'interculturel n'est plus une option mais plutôt un facteur phare et urgent. A ce sujet, nous avons formulé la question du thème suivant.

1.21. Thème n° 14

« A votre avis, l'enseignant a-t-il besoin d'être formé à l'interculturel ? Pourquoi ? »

La formation continue sur terrain est une opération d'une importance majeure dans le parcours professionnel des enseignants secondaire de FLE. Dépassant le rôle d'un bon et simple exposant des savoirs, l'enseignant est invité à accomplir d'autres tâches surtout à l'ère de la mondialisation ancrée dans un monde envahi quasi totalement par les technologies de l'informatique et de la communication.

Les réponses à cette question étaient divergentes et distinctes. Elles se résument comme suit :

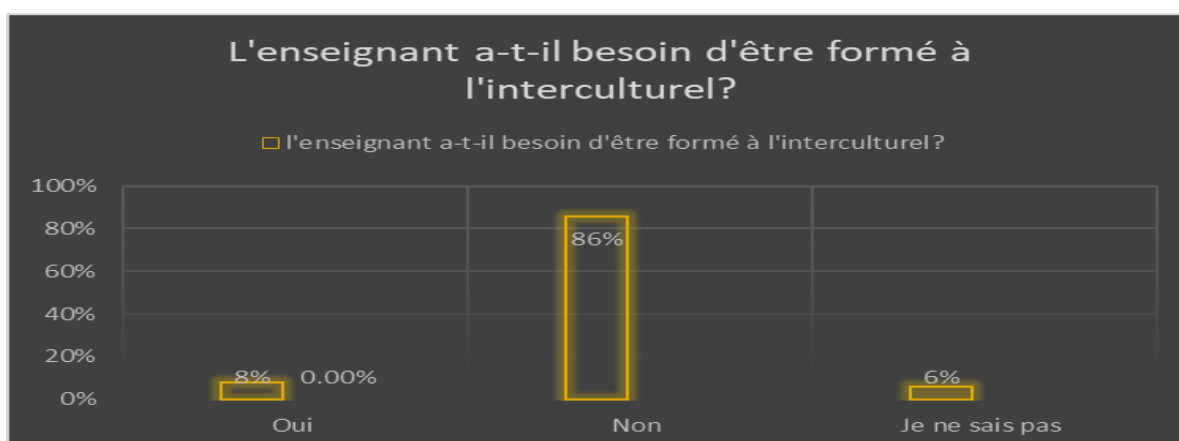


Figure 26: La nécessité de la formation des enseignants à l'interculturel.

Commentaire

Au sujet de la formation à l'interculturel, les enquêtés qui ont soutenu la formation à l'interculturel pensent que la mise en place de la dimension interculturelle en classe de 1 A.

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

S., n'a jamais été prise en charge pendant les conférences ou les séminaires de formation encadrés et dirigés par les inspecteurs nationaux de l'éducation du français langue étrangère.

La défaillance flagrante de ce type de formation durant le parcours professionnel des enseignants de FLE à Touat, explique l'absence totale de cette dimension en classe de FLE et justifie les attitudes de la majorité écrasante des enseignants qui refusent de fournir des efforts personnels à titre d'auto formation pour la mettre en place sous divers prétextes.

Il serait fort de dire que dans les autres régions algériennes, le cas peut différer dépendamment de plusieurs facteurs y compris ; le contexte socioculturel du lieu de l'exercice, la formation initiale des enseignants de FLE, leurs motivation et créativité par rapport aux cultures de la langue enseignée.

1.22. Thème n°15 : Solutions porteuses proposées par les enseignants enquêtés

Dans la dernière partie du questionnaire proposé aux enseignants de FLE exerçant leur profession à Touat, nous leurs avons demandés de proposer d'éventuelles solutions qui peuvent animer et rafraichir l'aspect culturel francophone en classe de 1 A.S Lettres et philosophie dans une atmosphère d'altérité et d'empathie.

Il faut noter que les apprenants de cette classe seront soumis, afin d'accéder à la deuxième année secondaire à une orientation de spécialisation nommée Lettres et Langues étrangères, dans laquelle ils vivront le grand défi de l'interculturel en apprenant trois langues étrangères en parallèle avec l'arabe classique qui sont respectivement le français, l'anglais et l'allemand ou l'espagnol selon l'établissement secondaire choisi pour les études en deuxième année secondaire.

Les enseignants ont insisté sur les propositions suivantes : les séjours linguistiques et culturels, le voyage dans des pays francophones, la formation académique à l'interculturel, la révision du programme et du manuel de français en 1 A.S. et revaloriser l'aspect culturel francophone et enfin consacrer des séances entières pour la mise en exergue de l'aspect culturel francophone en parallèle avec autres aspects culturels internationaux et locaux pour plus de motivation et d'ambiance en classe de FLE dans la région de Touat éloignée dans le Grand Sud algérien.

Ces alternatives et autres seront présentés et expliqués dans le huitième chapitre dédié à l'expérimentation pédagogique et aux éventuelles pistes porteuses en matière de développement des compétences inter/culturelles en classe de FLE à Touat.

Synthèse de chapitre

A partir des données collectées du questionnaire et étudiées plus haut, nous pouvons déduire que l'approche interculturelle et la dimension culturelle francophone peinent à trouver une place dans les pratiques enseignantes réalisées en classe de 1 A. S. à Touat qui est, d'après nous, l'étape d'initiation à l'interculturel comme connaissance, posture, comportement et attitude, dans les établissements d'enseignement secondaire à Touat pour en profiter en 2 A. S.

Les apprenants des classes de 1 A.S., Lettres et Philosophie sont des apprenants de spécialité, qui à la fin de l'année scolaire, seront orientés probablement vers une spécialité interculturelle par excellence, vu la rencontre et le contact avec une nouvelle langue étrangère qui suppose une nouvelle culture qui est l'allemand.

En fait, la situation en deuxième année secondaire sera plus compliquée car l'apprenant aura à étudier, plutôt à communiquer dans trois langues étrangères : le français, l'anglais et l'allemand. Cette situation plurilingue exige le recours à une approche qui met l'apprenant en plein bassin interculturel pour exprimer sa tolérance et son ouverture à l'altérité.

Il ressort de l'étude réalisée auprès des enseignants de FLE, qu'ils éprouvent une réticence remarquable par rapport à l'intégration de la dimension culturelle/interculturelle en classe de FLE en tant qu'approche pédagogique d'une part, et en tant que fonction de passeur culturel d'autre part.

Certes, sans l'autorisation et les directives des inspecteurs, ils ne pourront pas faire grande chose en matière d'intégrer la dimension inter/culturelle. Cependant, la créativité dans sa classe est tolérée voire recommandée et sollicitée et elle peut aller dans le sens de découvrir des cultures diverses toujours dans le service de développer la compétence communicative chez les apprenants.

Or, l'ignorance culturelle des enseignants de FLE par rapport aux cultures francophones est interprétée par une focalisation complète sur l'aspect linguistique de la langue et l'objectif structural prédéterminé par la tutelle. En fait, ce contentement à développer une compétence linguistique dévoile, chez les

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

enseignants, une insécurité sur le plan culturel relatif à la culture générale, cultivée et partagée ou quotidienne des cultures francophones européennes ou africaines.

Il ne faut pas nier que l'enseignant est un élément clé dans la mise en pratique de l'interculturel en classe, c'est pourquoi, il faut repenser les stratégies à lui inculquer cette dimension en tant que compétence culturelle et interculturelle depuis le début de sa formation initiale pour devenir un enseignant secondaire de FLE à même titre que la pédagogie ; la didactique, la psychopédagogie, etc. jusqu'à la formation continue qui vise à professionnaliser ce métier.

En effet, l'enseignement d'une langue étrangère ne peut nullement se séparer de l'enseignement de sa culture. L'enseignement linguistique, décrit, raconte, explique et argumente une tradition, une valeur, un patrimoine, une représentation, une attitude, un comportement ou une posture, autrement dit la langue véhicule une culture et la culture s'exprime à travers une langue dans un effet de miroir.

Il faut avouer que les enquêtés ont insisté sur la défaillance du processus de la formation continue à l'aspect culturel qui se résume, d'après eux, à des séminaires et des journées de formation (très courtes, selon eux) pour dicter les notes et les régulations ministérielles ou créer des ateliers pour concevoir un plan de formation d'un projet pédagogique ou d'une fiche modèle.

Selon les enquêtés, la dimension culturelle/interculturelle du français langue étrangère dédiée à la découverte vers et sur l'Autre, l'éducation à l'altérité et l'empathie est carrément exclue de l'ordre du jour des journées de formation continue animées par les inspecteurs de l'éducation nationale.

Afin de faire la part des choses et donner l'occasion aux inspecteurs de se prononcer sur ce sujet, ainsi que de mener notre recherche à bon escient, nous étions dans l'obligation de confronter les propos des enseignants à ceux des inspecteurs nationaux chargés de leurs formation continue sur terrain.

Notre objectif était d'élucider les lacunes tournant autour de la prise en charge professionnelle et officielle de l'interculturel au sein des classe de FLE. C'est pourquoi, nous avons réalisé un entretien libre avec Monsieur l'inspecteur de l'éducation nationale de français langue étrangère, (cité désormais dans la

Chapitre N° 4 : L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.

transcription orthographique par ppdHK1⁴⁷. chargé de la circonscription de Touat. Les propos de l'entretien feront l'objet d'une transcription orthographique suivant le programme international VALIBEL 2004 et d'analyse dans le chapitre qui suit.

⁴⁷ ppdHK1 : les trois premières lettres renvoient au domaine de la recherche plurilinguisme, pluriculturalisme et didactique du français langue étrangère. H.K. sont les initiaux du nom et du prénom de l'interviewé.

Chapitre n° 5

**Formation des enseignants de FLE au cycle
secondaire à l'interculturel : Points de vue de
l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de
Touat**

Introduction

Dans ce chapitre, nous mettons l'accent sur la place occupée par l'inter/culturel dans le processus de la formation initiale et continue des enseignants de FLE afin de les doter des habiletés pédagogiques pour concrétiser une éducation interculturelle de FLE. Ce chapitre nous permettra, en revanche, de confirmer ou d'infirmer notre deuxième hypothèse et de décrypter comment la formation à l'interculturel peut mener les enseignants de FLE à affronter la problématique de la diversité culturelle en classe de FLE et ainsi le développement des compétences inter /culturelles chez les apprenants.

1. Rappel de l'instrument d'enquête : l'entretien

A titre complémentaire, l'entretien réalisé avec l'inspecteur d'éducation nationale chargé du français langue étrangère dans la circonscription d'Adrar (y compris la région de Touat) vise à confronter et comparer les données recueillies avec celles collectées du questionnaire des enseignants de FLE concernant la formation continue de ces derniers à l'interculturel, tout en s'interrogeant sur plusieurs thèmes relatifs à l'intégration de la dimension (inter) culturelle francophone en classe de FLE.

A travers 18 dix-huit questions dont treize 13 sont des questions ouvertes et cinq sont fermées, nous avons tenté de mener l'inspecteur de l'éducation nationale à verbaliser ses pensées portant sur l'interculturel, la mise en place de l'approche interculturelle en classe de FLE et la formation continue des enseignants au rôle de passeur culturel et expliciter l'opinion officielle et ministérielle à propos de ce sujet.

Il convient de noter que les réponses aux questions fermées étaient toujours suivies par des justifications et des explications. Ce que nous avons pu remarquer dès les premières minutes de l'entretien est que l'interviewé était très prudent en verbalisant ses pensées et que ses réponses étaient profondément réfléchies. Les réponses étaient très courtes même celles des questions ouvertes.

Cela nous apprend sur le caractère administratif et institutionnel qu'a attribué l'enquête à ses assertions loin de son expérience professionnelle qu'il évitait et dont

nous visions l'expliciter pour en tirer des réalités à propos de l'interculturel dans le champ secondaire saharien de Touat.

Approches d'analyse

Par le biais d'une approche qualitative et une analyse des contenus, nous avons procédé à l'analyse des séquences transcrites pour en retirer, objectivement, des indicateurs de référence relatifs aux thèmes et items que nous ciblons dans notre étude.

En effet, selon CAMPENHOUDT et *al.* (2017), l'analyse du contenu permet au chercheur la reconstitution du discours de l'enquêté après le décryptage et la quête des thèmes clés, la fréquence de leurs usages, leur agencement dans le discours de l'interviewé et la position de ce dernier par rapport à ces propos. L'entretien s'est déroulé et enregistré via Zoom après l'autorisation de l'interviewé vu les conditions sanitaires par lesquelles passait l'Algérie à l'instar du monde entier qui en résultait la restriction des rencontres.

Transcription orthographique selon la convention Valibel 2004

Nous avons obtenu, à la fin de l'entretien, qui a duré 17 minutes, interrompues à deux reprises pour des raisons techniques relatives au débit lent d'Internet, un enregistrement audio qui a fait l'objet d'une transcription orthographique vu l'impossibilité de son appréhension en s'appuyant seulement sur la source sonore.

Fugace qu'elle soit, la parole orale, écoutée et réécoutée manque toujours de précision c'est pourquoi il est nécessaire de la convertir en mode écrit pour pouvoir exploiter toutes ses dimensions.

Dans ce sens, Blanche-BENVENISTE C. (2010) déclare que : « *On ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer les morceaux.* » (Blanche- BENVENISTE, 2010: 33).

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

Nous avons opté pour les conventions Valibel 2004. L'enquêtrice est marquée par le code «ppdNG0» et l'interviewé «ppdHK1». Le tableau ci-dessous résume les marques fréquentes utilisées lors de la transcription de l'enregistrement audio :

Tableau 25: Marques de transcription orthographique extraites des conventions Valibel 2004.⁴⁸

La marque	La signification
/	Une pause brève
//	Une pause longue
(Silence)	Silence
(Toux), (rire), (chuchotement)	Un commentaire para-verbal : rire, toux, chuchotement, etc.
(x)	passage incompréhensible d'une syllabe
(xx)	passage incompréhensible de plusieurs syllabes
{incertain}	Transcription incertaine.
- -	Début et fin de chevauchement de deux locuteurs.

Il faut noter que la transcription orthographique a été réalisée manuellement et minutieusement afin de pouvoir interroger, appréhender et exploiter chaque séquence du script obtenu.

Participants

Nous avons sollicité la coopération des deux inspecteurs d'éducation nationale chargés de tout le territoire de la wilaya d'Adrar, mais seulement un, a répondu à notre invitation pour tenir l'entretien suivant un rendez-vous préfixé pour réaliser une réunion virtuelle via l'application ZOOM. Monsieur N.B. a attesté sur l'honneur qu'il a réalisé l'entretien sous condition de ne pas le publier. L'interviewé

⁴⁸ http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/idocora/documents/arena_romanistica_Dister-Simon.pdf

occupe le poste d'inspecteur d'éducation nationale depuis plus de trois ans après avoir été professeur d'enseignement secondaire (P.E.S) durant plus de 20 ans.

Présentation, analyse et interprétation des données de l'entretien

Les contenus récoltés de l'entretien étaient filtrés pour en puiser les thèmes suivants :

- L'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère à Touat.
- La relation entre la langue et la culture.
- L'enjeu présenté par l'enseignement/ apprentissage d'une culture étrangère par rapport à l'apprenant.
- Les tâches de l'enseignant secondaire de FLE.
- Les manuels scolaires et les supports pédagogiques au champ de l'interculturel.
- Les tâches de l'inspecteur d'éducation nationale chargé du FLE au cycle secondaire.
- Les compétences à développer chez les enseignants de FLE.
- L'éducation à la citoyenneté.
- L'ordre du jour des séminaires et des journées de formation animés par les inspecteurs d'éducation nationale au profit des enseignants de FLE
- La mise en place des approches didactiques en classe de FLE ; l'approche interculturelle.
- L'expression "le respect des valeurs" dans la description du profil d'entrée et de sortie de 1 A.S.
- L'intégration de la dimension interculturelle francophone dans le manuel scolaire de 1 A.S.
- Proposition des thèmes interculturels à traiter en classe de FLE.
- Des conseils aux enseignants pour promouvoir l'interculturel en classe de 1 A.S.
- La formation continue à l'interculturel.
- Revaloriser l'interculturel dans le processus formation continue des enseignants de FLE.

**1.1. Thème n°1 : L'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère
à Touat**

1.1.1. Objectif

Ce thème vise à placer le français comme langue étrangère dans le contexte socio professionnel de Touat et sa situation pédagogique actuelle. La question n°1 était formulée ainsi :

1.1.2. Question n°1

ppdNG0 : « D'après vous, quelle place occupe le français dans le contexte secondaire de Touat, d'après votre expérience en tant qu'ancien PES et inspecteur d'éducation nationale ? »

1.1.3. Réponse n°1

La réponse à cette question était instantanée, l'enquêté n'a pas pris beaucoup de temps pour formuler son assertion que nous avons divisée en deux séquences pour en traiter deux thèmes : la représentation du colon puis le français relégué au troisième rang officieusement.

*ppdHK1 : vous savez/ comme, tout le sahara de l'Algérie d'ailleurs le
1français comme langue étrangère n'a jamais été le bienvenu dans nos écoles
2et Touat ne fait pas l'exception du sud euh/ si //si le français persiste encore
3dans le système éducatif algérien c'est pasqu il est imposé et // non pas
4admiré ou apprécié par le personnel apprenant, enseignant (silence) écoutez
5le français demeure à jamais une langue étrangère par la force de l'Histoire
6et par le goût amère de la liberté / ne saura jamais changer de statut en
6Algérie sauf si // vous avez / sauf si c'est imposé comme tout d'ailleurs.*

1.1.4. Analyse de la réponse n° 1

D'après cette réponse, qui nous semble subjective et loin d'être professionnelle, l'enquêté a exprimé implicitement la représentation qui stipule que le français est la langue du colon, de l'ennemi, du sang et de la guerre.

En effet, l'enquêté, malgré son statut comme inspecteur de l'éducation nationale chargé de former les enseignants secondaire de FLE à enseigner le français langue étrangère n'a pas pu s'abstenir de placer le français dans une zone similaire à

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

celle qu'ont décrit les apprenants dans le questionnaire qui décrivait le profil interculturel d'entrée en 1 A.S.

Les termes qu'il a utilisés comme « jamais » employé deux fois dans la ligne n° 1, 4 et 5 , « imposé » dans la ligne n°3 et 6. « Le goût amère de la liberté » dans la ligne n°5 et « la force de l'Histoire » dans la ligne n°4 expriment clairement une subjectivité dans les propos de l'enquêté qui n'a pas pu la dépasser pour répondre objectivement à notre question.

Dans la deuxième séquence de sa réponse, l'interviewé s'est rattrapé pour placer le français en le comparant à l'anglais et à l'allemand :

ppdHK1 : « bon // le français comme langue étrangère n'est pas le point fort de nos apprenants/ euh, pour eux ils trouvent milles excuses et arguments pour justifier leurs échecs et leurs faiblesses (toux) pardon / les apprenants souffrent à apprendre la grammaire et la syntaxe du français// le vocabulaire idem/euh dans une petite comparaison avec l'anglais / ils le préfèrent car / car sa grammaire est moins compliquée et facile/ aussi il faut se mettre à leur place pour comprendre mieux, l'anglais pour eux c'est bien l'Amérique, la force, l'argent et la célébrité alors que le milieu familial ainsi que les médias d'ailleurs c'est quotidien, le rappel est quotidien n'est-ce pas ?// on ne cesse de nous rappeler à nous et aux apprenants la relève euh / le futur citoyen algérien// ben si j'ose dire/ euh / attention il y a une mémoire à ne pas effacer, un compte à régler avec le français au moins comme langue alors que ce n'est pas le cas avec l'anglais euh /contrairement au français// vous voyez madame/ ben c'est très difficile d'oublier je dirai de dépasser le passé. »

Dans un retour récurrent à l'Histoire franco-algérienne, l'enquêté remonte la dégradation de la langue française au profit de l'anglais à deux raisons, la mémoire collective de la révolution algérienne d'une part, et l'anglais qui ne cesse d'évoluer en tant que langue et culture parmi les rangs des apprenants adolescents, nous assistons à des modes vestimentaires de Rap, des tendances musicales américaines, etc.

1.2. Thème n°2 : La relation entre la langue et la culture

1.2.1. Objectif

L'objectif visé par ce thème est de dégager, chez l'interviewé sa vision par rapport au rapport qui lie la langue à la culture en général.

1.2.2. Question n°2

ppdNG0 : « A votre avis, quelle relation existe-t-elle entre la langue et la culture ? »

1.2.3. Réponse n°2

ppdHK1 : « Toutes les cultures sont transmises par une langue/ euh donc la langue est le moyen qui transporte cette culture je pense que / euh que / il y a un rapport entre les deux qui fait que la langue elle-même est une partie de la culture, prenons (toux) désolé prenons par exemple la langue Tamazight ou berbère qui en écoutant les premières secondes d'une discussion ça vous fait vivre des moments culturels spécifiques à la Kabylie, et bien ça s'applique sur toutes les cultures nationales ou internationales. »

1.2.4. Analyse de la réponse n°2

Dans sa réponse, H.K. a noté qu'il existe un rapport entre la culture et la langue sans pour autant expliquer la nature de ce lien. Ses propos ne contiennent pas le terme que nous ciblions « indissociable, inséparable, effet miroir, etc. » c'est pourquoi nous avons jugé nécessaire de reformuler la question : Où se place la culture par rapport à l'enseignement de français langue étrangère ?

ppdHK1 : « je pense qu'ici il faut contextualiser votre question, car je pourrais répondre autrement dans un contexte urbain algérois oranais ou constantinois, mais / mais puisque nous sommes à Adrar à Touat ma réponse sera claire et nette, nos apprenants souffrent pour différencier entre [b] et [p] entre le futur simple et le conditionnel présent et peinent à lire en français, avec un tel niveau, la culture n'a aucune place, aucun avenir dans une classe de FLE dans le contexte de Touat et je suppose que c'est le cas pour beaucoup de régions au sud »

Par un ton pessimiste, l'enquête confirme que la culture n'a pas de place dans une classe de FLE à Touat vu les difficultés d'apprentissage dont souffrent les apprenants Adrari et leur faible niveau en langue française.

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

Il pense que l'intégration de la culture dans le cursus d'enseignement/apprentissage de FLE exige un niveau de langue avancé qui permet la compréhension de cette culture, à ce niveau, dans sa réponse, l'interviewé fait allusion à la culture cultivée souvent représentée par la littérature.

Certes la littérature est la forme la plus authentique et compliquée de présenter une culture, mais elle n'est pas la seule source ni le seul véhicule qui peut transmettre un aspect culturel à un public en difficulté.

1.3. Thème n°3 : L'enjeu de connaître la culture de la langue apprise

Objectif

Ce thème vise à comprendre l'enjeu majeur, d'après l'enquêté, de la connaissance de la culture française et des cultures francophones par rapport à l'apprenant Touati du français langue étrangère.

Nous avons segmenté la réponse de l'enquêté en deux parties car il a évoqué deux situations qui concernent respectivement la culture française d'une part et les cultures francophones d'autre part.

1.3.1. Question n°3

ppdNG0 : « Quel est l'enjeu de connaître la culture française et les cultures francophones par l'apprenant Touati de FLE ? »

1.3.2. Réponse n°3

ppdHK1 : « *il est important qu'un apprenant développe des connaissances générales de la culture de la langue qu'il apprend pour savoir le mode de vie de la société en question//ici il faut mettre le //le / le point sur quelle culture nous parlons/ il s'agit bien ici de la culture française car le français est le code linguistique d'abord de la France puis des autres pays euh cependant il n'est pas obligé de placer la culture française avant la langue française car son objet d'étude est d'abord linguistique / euh c'est-à-dire comprendre et parler en français puis arrive la culture française, aussi ni la culture française avant sa culture d'origine pour respecter ses principes d'appartenance nationale, oui oui c'est c'est délicat il faut de la prudence / euh euh je peux dire la prudence pédagogique en classe de FLE à Touat* ».

1.3.3. Analyse de la réponse n°3

De la première partie de sa réponse, nous comprenons que l'enquêté suppose que si l'apprenant est appelé à apprendre une culture elle sera bien la culture française car, dépendamment de ses propos, qui dit la langue française dit la France. L'interviewé a exprimé, implicitement, une crainte d'acculturation où l'apprenant pourrait céder sa culture pour la culture étrangère « française » c'est pourquoi il a évoqué l'expression de « la prudence pédagogique ».

En effet, la position de l'interviewé est justifiée. Exposer un apprenant adolescent de Touat, à la culture française comme connaissance (culture cultivée) et comportement, réalité vécue et attitude (culture quotidienne) peut créer le phénomène du choc culturel dans une double réaction soit par un refus de cette culture étrangère ou par une appréciation exagérée qui se dégénère en acculturation.

Par rapport aux cultures francophones il a ajouté :

ppdHK1 : « l'apprenant n'est pas appelé à connaître ni apprendre toutes les cultures francophones dans la mesure où l'état algérien ne fait pas parti de l'organisation internationale de la francophonie et que les liens sont plus établis entre la France et l'Algérie qu'avec un autre pays francophone européen ou africain euh/ la connaissance (toux) de la culture française peut rendre le séjour étudiantin ou la bourse dans l'avenir plus facile pour l'apprenant de Touat. »

D'après la deuxième séquence de la réponse de l'interviewé, nous pouvons relever une préférence de la culture française au détriment des autres cultures francophones vu la variété des relations et des mémoires qui relient les deux états algérien et français. Il estime que la relation avec l'Autre de culture française sera plus facile en connaissant son mode de vie, sa culture comportementale lors des différentes communications.

1.4. Thème n°4 : Les tâches et rôles primordiaux de l'enseignant secondaire de FLE en classe de 1 A.S.

1.4.1. Objectif

A travers cette question, nous attendions que l'interviewé, en dénombrant les rôles et les fonctions de l'enseignant, cite entre autres, le rôle du passeur culturel et l'explique.

1.4.2. Question n°4

ppdNG0 : « Pourriez- vous, svp, nous expliquer les rôles primordiaux de l'enseignant secondaire de FLE en classe ? »

1.4.3. Réponse n°4

ppdHK1: *« un enseignant est responsable de tout ce qui se passe dans sa classe donc, euh il doit gérer ses apprenants pour assurer une bonne conduite en classe et ne pas gêner euh euh / le bon déroulement du cours / euh aussi il doit veiller à bien exposer et présenter son savoir/ et cela se voit via sa préparation de sa fiche pédagogique et des activités qu'il compte travailler avec ses apprenants// vous savez, l'enseignant de français langue étrangère à Touat est mis face à beaucoup de contraintes qui entravent ses fonctions et les rendent difficiles et la raison la plus compliquée est la position du contexte Touati par rapport à la langue française -/ Ah, svp, expliquez davantage/- la société Touati n'a pas / euh / si on peut dire une / une/ euh/ bonne relation avec le français/ ce qui complique un peu le travail de l'enseignant de FLE. donc euh / je reviens aux fonctions de l'enseignant, il est censé assurer un enseignement qui en résulte un apprentissage et par conséquent il doit aussi évaluer voilà les principales fonctions de l'enseignant en classe »*

1.4.4. Analyse de la réponse n°4

L'interviewé, selon ce que nous avons pu retenir de sa réponse, limite les fonctions de l'enseignant à : exposer un savoir, élaborer une fiche pédagogique (ce qui est pour lui un signe de préparation du cours) et l'évaluation des apprentissages des apprenants.

Aucune trace de la dimension inter/culturelle francophone, aucune tâche para linguistique n'est attribuée à l'enseignant. En insistant sur l'aspect culturel francophone d'un cours de FLE, nous avons reformulé la question pour qu'elle soit plus directe :

ppdNG0 : *« L'enseignant –passeur culturel, qu'est-ce que ça signifie pour vous ? »*

ppdHK1 : *« c'est vrai le français s'enseigne à travers des textes qui véhiculent parfois// euh / je dis bien parfois une culture donnée elle peut être algérienne, française, francophones, musulmane, chrétienne ou juive, ce qui importe c'est que*

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

l'enseignant arrive à faire comprendre aux apprenants le message ciblé, il n'est pas obligé de faire un cours d'histoire ou de civilisation durant son cours/ vous comprenez// l'enseignant est engagé à réaliser un programme dans une durée précise et déterminée par l'autorité qui gère le secteur de l'éducation/ (silence) il peut parler de la culture mais cela sera superficiel et ne constitue pas une fin en soi. »

La réplique est toute claire, le rôle du passeur culturel relatif à un enseignant secondaire de FLE n'a pas été abordé au par avant par l'enquête et le considère comme une déviation du rôle premier et principal de l'enseignant qui est appelé à enseigner le français dans un délai précis sans désorientation des objectifs prédéterminés et achever le programme officiel à temps.

1.5. Thème n°5 : Le manuel scolaire, les supports pédagogiques et le programme de 1 A.S. dans le champ de l'interculturel

1.5.1. Objectif

Ce thème vise à expliciter puis justifier le point de vue de l'enquête à propos de la place de l'interculturel dans le manuel scolaire et le programme officiel de 1 A.S.

1.5.2. Question n°5

ppdNG0 : « Qu'est-ce que vous pouvez nous dire à propos de la place de l'interculturel dans les manuels scolaires et les programmes officiels de la 1 A. S ? ».

1.5.3. Réponse n°5

L'interviewé pense que :

ppdHK1 : « il faut avouer que les programmes de tous les niveaux du cycle secondaires je /je veux dire euh première deuxième et troisième année visent à développer quatre compétences chez l'apprenant en compréhension et en production écrite et orale en vue de communiquer dans une situation donnée alors que l'objectif culturel assigné au processus d'enseignement/apprentissage n'est pas / euh comment dirai-je /il n'est pas explicitement décrit comme l'objectif linguistique, c'est pourquoi la culture est reléguée voire annulée comme élément enseignable au lycée. Par rapport au manuel scolaire de 1 A.S. les supports proposés véhiculent une certaine culture française représentée par quelques auteurs

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

français et des titres d'œuvres françaises mais il faut savoir que ces supports sont dédiés à l'étude de la structure des types textuels et non pas à l'exploitation des aspects culturels qui y figurent, ils ne forment pas une fin en soi, voilà »

L'interviewé a ajouté que :

ppdHK1 « Il n'existe pas une orientation directe euh claire et nette régit par un texte officiel ministériel euh / qui met l'enseignant dans l'obligation euh euh de travailler la culture cible dans toutes ses dimensions avec les apprenants vous voyez donc euh/ ni le facteur temps ni le facteur des moyens ou des matériaux ne favorisent ce genre d'enseignement culturel ou interculturel en classe de 1 A.S. au fait, l'enseignant est formé à enseigner la langue française durant sa formation initiale à l'université et c'est ce qu'il applique sur terrain.»

1.5.4. Analyse de la réponse n°5

L'interviewé a mis le point dans sa réponse sur des éléments clés qui peuvent expliquer la marginalisation des cultures francophones y compris la culture française dans le manuel de français de 1 A. S et le programme officiel, que nous résumons en :

- Les programmes officiels s'intéressent plus à l'aspect linguistique de la langue, c'est au moins ce que laissent comprendre les formulations et les descriptions des objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage de FLE au cycle secondaire.
- Les enseignants ont tendance à appliquer « à la lettre » ce qui est explicité dans les programmes et les manuels sans rien rater mais aussi sans aucune créativité ou initiative à exploiter la culture cible en parallèle que la langue étrangère.
- Les enseignants de FLE ne fournissent pas des efforts pour concevoir un contenu linguistico-culturel à proposer en classe de 1 A. S et ils préfèrent travailler ce qu'ils connaissent profondément sans sacrifier le temps de chercher et rechercher ce qui est compatible avec l'objectif du cours et le niveau de leurs apprenants.
- Les enseignants de Touat travaillent dans des contextes assez difficiles sur plusieurs niveaux comme l'éloignement de l'actualité, les circonstances climatiques, le manque des matériaux pédagogiques, etc.

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

1.6. Thème n° 6 : Les tâches de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé du FLE

1.6.1. Objectif

Cette assertion vise à détecter la place de la culture et / ou de l'interculturel dans l'ensemble des tâches et des missions de l'inspecteur d'éducation nationale de FLE au cycle secondaire.

1.6.2. Question n°6

ppdNG0 : « *Veillez svp, nous citer les tâches de l'inspecteur d'éducation nationale chargé du FLE au cycle secondaire.* »

1.6.3. Réponse n°6

La réponse de l'enquête était comme suit :

ppdHK1: « *nous sommes formés / euh / en tant que formateurs sur terrain des enseignants de FLE, nous avons une batterie de tâches qui visent à orienter, contrôler, veiller au bon déroulement des séquences pédagogiques afin d'atteindre les objectifs prédéterminés par le ministère de l'éducation. Je cite par exemple contrôler la maîtrise des contenus, la didactisation des contenus je veux dire euh euh comment mettre en pratique les enseignements théoriques euh communiquer aux enseignants les décisions et les nouvelles orientations ministérielles / assister les enseignants à préparer sa documentation, vérifier la présence du raisonnement d'un PES sur une fiche pédagogique / euh et l'élaboration d'une séquence d'apprentissage avec les évaluations euh nous sommes chargés aussi d'installer un savoir procédural chez les enseignants informer des exigences du programme corriger des pratiques de classe et accompagner les enseignants dans leur formation.* »

1.6.4. Analyse de la réponse n°6

Pour ne pas reprendre la réponse entière de l'enquête, nous avons résumé les tâches qu'il a cité comme suit :

- Veiller à la mise en œuvre des programmes officiels dans les établissements secondaires.
- Concourir à l'évaluation des pratiques enseignantes disciplinaires au sein des classes de FLE.

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

- Assurer le respect des objectifs et des programmes nationaux de français langue étrangère dans les trois niveaux du cycle secondaire.
- Conseiller, orienter et corriger les pratiques des enseignants stagiaires nouvellement recrutés en vue de réussir leurs CAPES
- Animer les séminaires et les journées de formation continue des enseignants de FLE sur terrain.

1.7. Thème n° 7 : les compétences des enseignants de FLE au cycle secondaire visées par la formation continue.

1.7.1. Objectif

Ce thème vise à mettre le point sur le développement des compétences culturelles et interculturelles chez les enseignants de FLE parmi d'autres en vue de la professionnalisation de l'enseignement, cependant l'enquête ne les a pas citées dans sa réponse transcrite ci-dessous.

1.7.2. Question n°7

ppdNG0 : « Quelles compétences visez-vous développer chez les enseignants par la formation que vous assurez ? »

1.7.3. Réponse n° 7

ppdHK1 : *« pour occuper son poste l'enseignant doit répondre aux conditions d'accès au secteur de l'enseignement et de l'éducation ainsi qu'il doit euh pa/ passer par plusieurs épreuves écrits et oraux pour confirmer quelques compétences acquises lors de sa formation initiale. Notre mission est de vérifier si cet enseignant investit ses compétences sur terrain, ce n'est pas à nous d'installer ces compétences chez eux mais plutôt d'orienter leurs mise en pratique en classe de FLE des compétences plutôt techniques qui les aident à séquentialiser un objectif final en objectif intermédiaire euh la transposition des savoirs en savoirs enseignables et évaluables, justement maîtriser des outils d'évaluation les inciter à développer un esprit de l'initiative sans lequel d'ailleurs on / on ne peut parler de compétence.»*

1.7.4. Analyse de la réponse n°7

Il n'est pas difficile de remarquer que la compétence culturelle et interculturelle n'a aucune place dans l'ordre du jour de la formation continue des enseignants. C'est une opération purement technique qui consiste à assurer le bon

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

déroulement d'un cours encadré par l'élaboration d'une fiche pédagogique et évaluer un savoir enseigné.

En effet, la formation continue à l'interculturel ne consiste pas seulement à doter l'enseignant lui-même d'un répertoire consistant mais plutôt de revoir les finalités de ce processus d'enseignement/apprentissage de FLE.

Produire à l'écrit et à l'oral, d'après nous, n'est pas une finalité en soi si ces compétences ne servent pas à communiquer entre des citoyens responsables, civiques et engagés dans la société « étrangère » de culture différente dans un contexte culturellement pluriel.

Dans ce sens, DAMIANO (1998) explique que « *la formation des enseignants au champ de l'interculturel implique la réorientation de toutes les finalités pédagogiques dans le cursus scolaire.* » (DAMIANO, 1998), citée dans (M. SANTÉRINI, 2002: 99)

En effet, développer la dimension interculturelle au sein de la classe de 1 A. S par le biais d'installer chez les enseignants de FLE des compétences culturelles et interculturelles, engendre automatiquement une révision des finalités du processus enseignement /apprentissage du FLE.

Ainsi, deux finalités s'imposent d'elles -mêmes et s'avèrent indispensables dans une nouvelle perspective d'enseignement/apprentissage du FLE à savoir : l'éducation à la citoyenneté et la communication interculturelle.

En essayant de comprendre l'enjeu de ces deux finalités en classe de FLE, nous avons posé la question n°8.

1.8. Thème n°8 : L'éducation à la citoyenneté à travers l'enseignement du français langue étrangère

1.8.1. Objectif

Nous voudrions, à travers ce thème, mettre en relation l'éducation à la citoyenneté des apprenants et le processus d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères notamment le français.

1.8.2. Question n°8

ppdNG0 : « Que pouvez-vous dire de l'éducation à la citoyenneté ? »

1.8.3. Réponse n°8

L'enquêté a pris du temps pour formuler sa réponse ainsi :

ppdHK1 : « *l'école en général est le lieu où on prépare le futur citoyen euh //former un citoyen est une mission noble mais difficile qui suscite la collaboration et de l'enseignant et de la famille et de toute la société. La citoyenneté est un ensemble/ je suppose / de consciences à éveiller chez l'apprenant /euh et l'enseignant même à titre d'exemple je nomme euh une conscience sociale, éducative, politique, culturelle, éthique, etc. tout ce que je peux confirmer à l'heure actuelle que l'enseignement dans notre pays nécessite immédiatement une nouvelle réforme qui bouleverse le secteur de l'éducation pour le reconstruire à nouveau sur la base de l'éducation à la citoyenneté et non pas la scolarisation diplômante.* »

1.8.4. Analyse de la réponse n°8

D'après la réponse de l'enquêté, nous touchons un certain croisement entre les finalités de l'enseignement et de l'action scolaire en général avec l'éducation à la citoyenneté qui semble plutôt un vecteur social et national. Il a résumé la citoyenneté en une multiple prise de conscience sociopolitique, culturelle, éthique, éducative, nous disons civique.

Il est important de noter que l'éducation à la citoyenneté est transdisciplinaire et doit figurer dans toutes les disciplines enseignées en classe de FLE y compris l'enseignement des langues étrangères notamment le français.

Cependant, cette finalité, selon l'enquêté n'est pas mise en exergue que légèrement et dans des disciplines précises comme l'Histoire, l'éducation islamique ou l'éducation civique qui n'est plus envisagée dans le cycle secondaire.

1.9. Thème n°9 : L'ordre du jour des séminaires et des journées de formation animés par les inspecteurs d'éducation nationale au profit des enseignants du cycle secondaire de FLE

1.9.1. Objectif

Les journées de formation organisées par les inspecteurs de l'éducation nationale forment une opportunité pour les enseignants de FLE pour forger leurs compétences et répondre à tous leurs besoins professionnels. Nous avons choisi ce

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

thème pour vérifier la présence (ou non) de l'aspect culturel francophone dans les orientations et les directives dictées le jour de formation.

L'interviewé est interrogé à propos de la présence de l'interculturel comme théorie, comportement, approche ou objectif d'enseignement a figuré dans l'ordre du jour dans une des journées de formation qu'il anime au profit des enseignants de FLE dans la wilaya d'Adrar et spécialement dans la circonscription de Touat.

1.9.2. Réponse n°9

PpdNG0 : « De quoi s'agit-il exactement lors des séminaires et des journées de formation que vous organisez au profit des enseignants secondaire de FLE à Touat? »

L'interviewé a répondu négativement à cette question en se justifiant ainsi :

ppdHK1 : *« par rapport aux thèmes / euh les sujets / des journées de formation nous suivons un canevas pré établi fourni par le ministère dans le cadre de former les enseignants du cycle secondaires // tous les enseignants qu'ils soient stagiaires ou titulaires ou autre/ j'veux dire euh stagiaire nouveau ou ancien à l'approche par compétence euh oui voila vous voyez c'est l'approche qui est importante au sein de la classe / et il faut que l'enseignant sache euh j'veux dire connaisse comment enseigner et gérer sa classe. »*

L'interviewé a été interrompu par une communication téléphonique puis il a repris pour ajouter :

ppdHK1 : *« les journées de formation sont consacrés entre autres à / euh à / l'orientation des nouveaux recrues et à la transmission des nouveautés ministérielles. Nous préparons l'enseignant a passé son CAPES / euh euh/ vous voyez pour être honnête donc les journées n'ont jamais porté sur l'interculturel à part entière car tout simplement ce n'est pas un facteur ou / euh un élément qui est cité dans le calendrier des objets d'études des journées de formation je / euh/ on / (toux) pardon on ne peut pas le réaliser vous savez les journées demandent euh demandent tout un budget que nous n'avons pas le droit de dépasser »*

1.9.3. Analyse de la réponse n°9

L'interviewé nous a fait comprendre que les journées de formation ne se déroulent pas suivant les besoins pédagogiques et didactiques des enseignants de FLE spécifiquement les nouveaux recrues mais plutôt suivant un canevas préétabli.

De ce fait, la marginalisation de l'interculturel en tant qu'aspect prenant du processus enseignement/apprentissage demeure officielle vue sa description manquante dans le curriculum scolaire en tant qu'objectif, finalité et approche d'action dans l'avenir des apprenants futurs citoyens.

1.10. Thème n°10 : La mise en place des approches didactiques en classe de FLE : l'approche interculturelle.

1.10.1. Objectif

Ce thème visait à identifier la marge de liberté donnée aux enseignants dans le recours à une (ou des) approche (s) précise (s) ou une pédagogie spécifique selon les besoins et les spécificités de leurs publics et des contextes d'exercice de leurs métiers.

1.10.2. Réponse n° 10

ppdNG0 : « imposez- vous une approche ou une méthode précise au détriment d'une autre à adopter en classe de FLE ? Laquelle ? »

La réponse est formulée ainsi :

ppdHK1: « *Non non / à vrai dire ce n'est pas une imposition mais je préfère dire une orientation euh de temps à autres / oui / on oriente l'enseignant vers une approche donnée et c'est l'approche par compétence si on constate une incompétence chez le PES, on le fait de façon provisoire ppdNG0-| ça veut dire quoi d'une façon provisoire ? |- oui oui euh c'est-à-dire euh l'enseignant nouvellement recru trouve des difficultés à faire passer le savoir enseignable et pour éviter le retour à une transmission classique du savoir ppdNG0 -| Qu'en est-il de l'approche interculturelle ?|- au fait, l'approche interculturelle n'est guère mise en pratique dans nos écoles, il faut avoir le courage de dire que l'enseignement de français langue étrangère a toujours été décontextualisé de toute valeur autre que linguistique qui est/ consiste euh exactement comprendre et produire des discours oraux et écrits pour résoudre une situation problème. »*

1.10.3. Analyse de la réponse n°10

L'enquêté, dans sa réponse, confirme la dominance de l'approche par compétence au détriment de l'approche interculturelle voire de l'éclectisme tout en justifiant cette situation par la relégation de la culture et de l'interculturel aux rangs secondaires.

Par ailleurs, opter pour une seule ou plusieurs approches dans le cadre de la pédagogie différenciée ou de l'éclectisme ne se fait pas aléatoirement mais il répond aux besoins des apprenants et aux attentes de l'enseignant. Cependant, le choix, dans ce cas revient à l'enseignant, seul maître de sa classe.

En tant que formateur, l'enquêté, a reconnu la marginalisation de l'approche interculturelle ce qui peut expliquer la détérioration des compétences culturelles et interculturelles chez les enseignants de FLE comme chez les apprenants.

Selon les propos de l'enquêté, la rencontre des cultures n'est pas envisagée dans le contexte scolaire ni extrascolaire de Touat tandis que cette région vit une pluralité culturelle expliquée par la coprésence des sous cultures locales et au moins la culture française imposée par la langue elle-même.

1.11. Thème n°11 : L'expression "le respect des valeurs" dans la description du profil d'entrée et de sortie de 1 A.S.

1.11.1. Objectif

L'objectif ciblé par ce thème est d'expliquer le sous-entendu par l'expression générique et opaque « le respect des valeurs » du point de vue de l'enquêté.

1.11.2. Question n°11

ppdNG0 : « L'expression suivante "le respect des valeurs" apparaît dans la description du profil d'entrée et de sortie de 1 A.S. Comment vous l'expliquez ? »

1.11.3. Réponse n°11

ppdHK1 : *« pour pouvoir entamer son cursus scolaire secondaire, l'apprenant doit répondre à certains critères comme la « maîtrise de la langue française, la capacité de rédiger une argumentation, comprendre un texte oral ou écrit, etc. les supports choisis peuvent véhiculer des concepts, des faits, des phénomènes étrangers euh /par rapport à l'apprenant et qu'il peut mal interpréter en causant des malentendus c'est pourquoi qu'il faut que l'enseignant veille à la bonne sélection des supports. »*

1.11.4. Analyse de la réponse n°11

Ce que nous pouvons garder de la réponse de l'enquête est que l'expression « le respect des valeurs » consiste à la connaissance de quelques notions, concepts ou faits de la culture cible pour ne pas avoir des incompréhensions ou des malentendus. Il n'a pas évoqué les termes clés qui décodent l'expression du respect des valeurs qui sont l'altérité, l'empathie, la tolérance, etc.

Cette expression reste opaque et imprécise dans la description du profil d'entrée de la 1 A.S. et n'explique pas aux enseignants exactement ce qu'ils doivent atteindre comme objectifs ou comme tâche à réaliser en classe de 1 A. S.

1.12. Thème n°12 : L'intégration de la dimension interculturelle francophone dans le manuel scolaire

1.12.1. Objectif

Ce thème vise à décrire la vision de l'enquête concernant l'intégration de la dimension interculturelle dans le manuel scolaire de 1 A.S.

1.12.2. Question n°12

ppdNG0 : « Comment vous suggérez l'intégration de la dimension interculturelle francophone dans le manuel scolaire ? »

1.12.3. Réponse n°12

ppdHK1 : *« Il faut comprendre que le manuel scolaire est l'interprétation du programme officiel c'est pourquoi il y a une relation directe entre les objectifs des projets cités dans le programme de 1 A. S. et les supports choisis/ euh maintenant en ce qui concerne la dimension interculturelle, c'est vrai elle n'est pas explicite ni dans le programme ni dans les objectifs mais euh il existe des textes d'auteurs français comme Buzzati émile Zola Jules Verne qui peuvent décrire un aspect quelconque de la culture française ou francophone en général je cite ici l'exemple du texte « le chef » rédigé par Buzzati et qui véhicule un certain nombre d'éléments cultures français comme le week-end différent du nôtre le cortège pour enterrer un défunt aussi qui est dans un sens complètement contraire que chez nous où le cortège est plutôt signe de joie de mariage de victoire des matchs, etcétera/ euh voilà donc le manuel ne manque pas de la culture cible mais je pense que c'est insuffisant car c'est un ensemble de caractéristiques culturelles de la culture cible*

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

qui d'après mon humble avis ne suffit pas pour former des apprenants capables de communiquer dans des contextes là où il y a plusieurs cultures différentes. ppdNGO -| donc qu'est-ce que vous proposez ?|- je crois qu'il faut travailler sur plusieurs niveaux de savoir par des images, des dialogues je veux dire des conversations des vidéos de situations réelles etcétera au fait je pense que ça exige beaucoup d'efforts et de réflexion mais ce n'est pas impossible ça demande le passage d'abord par le référentiel des programmes pour expliciter cette dimension et décider des objectifs relatifs à sa prise en charge en classe de FLE, puis par la commission nationale des programmes pour concevoir un programme qui met en exergue et la langue et la culture dans une perspective communicative étendue sur l'ouverture sur les cultures francophones en général euh enfin je veux dire sur / sur le / le manuel scolaire pour traduire tout ça en textes et supports ou images qui travaillent la langue et culture simultanément »

1.12.4. Analyse de la réponse n°12

De la réponse de l'enquêté, nous pouvons relever une certaine logique dans son raisonnement d'intégration de la dimension interculturelle francophone dans le manuel scolaire.

Au fait, nous sommes d'accord avec l'interviewé dans sa réflexion à propos de la conception d'un manuel scolaire de 1 A.S. qui prend en compte les cultures francophones. Ce n'est pas une tâche facile dans la mesure où elle suscite la collaboration de plusieurs partenaires à citer : le ministère de l'éducation, la commission nationale des programmes, le référentiel des programmes, la direction générale de l'enseignement secondaire général et technique, etc.

L'interviewé a noté un nombre de ressources pédagogiques qui sont porteuses de la dimension culturelle et interculturelle francophone à l'exemple des documents authentiques (des vidéos de tranches de vie réelle), des images, des chansons, etc.

1.13. Thème n° 13 : Proposition des thèmes interculturels à traiter en classe de FLE.

1.13.1. Objectif

Nous avons proposé cette question pour dégager quelques pistes porteuses qui enrichissent les compétences culturelle et interculturelle en classe de 1 A. S.

1.13.2. Question n°13

ppdNG0 : « Veuillez, svp, proposer des thèmes en faveur du développement des compétences interculturelles en classe de 1 AS. »

1.13.3. Réponse n° 13

ppdHK1 : *« Ecoutez l'interculturel peut être travaillé dans plusieurs disciplines comme l'Histoire, la géographie, les sciences islamiques, les différentes langues enseignées, l'éducation artistique, etcétera euh notre religion a depuis, ses premières années, incité et sollicité la tolérance entre les individus sans aucune ségrégation raciale, ethnique ou autres pour ma part je vois que l'intégration explicite de la dimension interculturelle en classe de 1 A. S. sera plutôt une formation des apprenants à devenir des citoyens capables de vivre ensemble avec des étrangers en acceptant leurs différences et sans nuire à l'action sociale qui ne peut s'effectuer sans la communication / euh /pour les thèmes qui peuvent installer une vision interculturelle en classe de 1A.S. je peux citer les voyages les cérémonies sociales les traditions vous savez ce n'est pas le thème uniquement qui est censé transmettre la culture francophone ou autre mais c'est le comment faire de l'étude du support proposé qui peut inciter et motiver les apprenants à découvrir la culture de l'autre et l'accepter.»*

En évoquant le comment faire de la chose, nous avons reposé la question qui porte sur les approches adoptées en classe dans la perspective de valoriser l'interculturel.

ppdNG0 : *« Puisque vous avez évoqué le comment faire en classe de 1 A. S. ne croyez-vous pas que l'approche par compétence n'est pas suffisante pour enseigner explicitement la culture cible en classe ?»*

ppdHK1 : *« Oui, oui tout à fait d'accord, l'approche par compétence seule ne peut répondre à quelques besoins spécifiques comme les besoins interculturels c'est pourquoi une approche éclectique serait la meilleure en piochant de chacune ce que peut rendre accessible l'enseignement de la langue culture et son apprentissage mais n'oubliez pas que nous sommes pris par des directives et des orientations que nous devons respecter ».*

1.13.4. Analyse de la réponse n°13

Nous pouvons souligner, d'après les propos de l'enquête la place indiscutable de l'approche interculturelle en classe de 1 A. S. (théoriquement) pour enseigner la dimension culturelle francophone.

Cependant, sa concrétisation sur terrain reste mise en attente jusqu' à nouvel ordre. L'enquête n'a pas manqué de mettre l'accent sur les apports de l'approche par compétence qui sont, pour lui, indéniables et développent un certain nombre de compétences basiques en compréhension et en production à l'oral et à l'écrit nécessaires pour la réussite de tout acte de communication.

En revanche, l'approche interculturelle n'est pas mise en place dans les pratiques enseignantes des enseignants de FLE dans le contexte scolaire secondaire de Touat pour de maintes raisons à noter, l'ignorance quasi-totale de cette approche par les enseignants, la formation à l'interculturel défailante, le contexte scolaire éloigné de l'actualité et de la manifestation francophone extra-scolaire, ainsi que les représentations chez les enseignants même à propos de la culture française et les cultures francophones.

1.14. Thème n°14 : Des conseils aux enseignants pour promouvoir l'interculturel en classe de 1 A.S.

1.14.1. Objectif

La formation continue des enseignants de FLE est une tâche parmi d'autres de l'enquête en tant qu'inspecteur de l'éducation nationale c'est pourquoi nous lui avons demandé d'adresser quelques conseils aux enseignants de FLE à Touat pour prendre en charge l'enseignement explicite de l'aspect culturel francophone en classe de 1 A.S.

1.14.2. Question n°14

ppdNG0: « Quels conseils pourriez-vous adresser aux enseignants pour réussir l'enseignement/ apprentissage de FLE dans le souci de développer aussi une compétence interculturelle chez les apprenants ? »

1.14.3. Réponse n° 14

ppdHK1 : « *pour réussir sa mission d'enseigner la langue ancrée dans sa culture d'origine et mener l'apprenant à l'accepter ce n'est pas une tâche simple, c'est*

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

vraiment compliqué surtout quand il s'agit d'un contexte de travail comme Touat qui est un contexte super composé de plusieurs unités dispersées dans les ksours parfois infranchissables culturellement, ce sont des petites communautés très soudées qui ne tolèrent pas l'étranger contrairement au centre-ville d'Adrar ou des milieux urbains en général [...] Là le premier conseil est de euh/ s'outiller d'une certaine patience et d'un amour à ce qu'on fait sinon on /euh / on ne pourra pas résister ;: ni aux conditions climatiques ni euh aux contraintes quotidiennes de ce métier / euh aussi l'enseignant de FLE représente le français et la culture française et les cultures francophones, donc il doit avoir un minimum de connaissances encyclopédiques et des savoirs- faire pour pouvoir éclairer toutes les interrogations des apprenants bien connaître son auditoire, sur tous les plans et euh et développer une relation de confiance et de respect avec eux peut ouvrir un champ de discussion sur plusieurs sujets culturels jadis camouflés je les conseille aussi de bien pré euh préparer les cours sur des fiches pédagogiques détaillées et exhaustives pour qu'elles soient le secours en cas de blocage ou d'imprévu également faire appel aux divers ressources ça permet une bonne maîtrise en classe euh en étant à l'écoute des apprenants et répondre à leur préoccupations est une des clés de la réussite de la relation enseignant-apprenant.»

1.14.4. Analyse de la réponse n°14

L'enquête a proposé quelques conseils aux enseignants mais d'après la réécoute et la transcription de l'enregistrement, ces conseils semblent d'ordre général, à titre d'orientation vers une bonne gestion de la classe. Ainsi, il a recommandé la variété des ressources pédagogiques mises au service de l'apprenant et du bon déroulement du cours ans pour autant couvrir le contenu des séances.

Dans ce sens, ZAKHARTCHOUK (2005) confirme que l'enseignant doit adopter une démarche transdisciplinaire de traitement d'un fait ou d'un aspect socioculturel pour mener les apprenants à construire « *une culture commune par la mise en place des pédagogies actives, par l'utilisation de toutes les ressources de la pédagogie (travail de groupes, évaluation formative, pédagogie du projet, etc.)* » (ZAKHARTCHOUK, 2005: 4)

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

Or, le profil culturel et interculturel de l'enseignant en tant que passeur culturel n'a pas été trop expliqué dans la réponse malgré l'importance majeure qu'il constitue dans une classe de langue étrangère notamment du français. Il ne faut pas oublier que l'une des nombreuses missions de l'enseignant est de faire découvrir aux apprenants la différence culturelle entre leur culture mère et la culture de la langue enseignée.

En effet, c'est une richesse dont il est chargé de transmettre, expliquer et valoriser sans pour autant dévaloriser la culture (les cultures) mère(s) des apprenants. L'humanité, le patrimoine, les comportements responsables engagés altéritaires et tolérants sont au centre des savoirs faire et être que l'enseignant est appelé à développer chez les apprenants inscrits en classe de 1A. S. notamment ceux de Touat qui ne sont que rarement, en contact avec la langue française et les cultures francophones hors le milieu scolaire.

1.15. Thème n° 15 : La formation continue à l'interculturel.

1.15.1. Objectif

Ce thème vise à comprendre l'état actuel de la formation continue à une tâche tant marginalisée qui est la médiation culturelle de l'enseignant au sein de sa classe.

1.15.2. Question n° 15

ppdNG0 :« Assurez-vous une formation à l'interculturel comme partie de la formation professionnelle des enseignants? Si oui, comment vous le faites ? si non pourquoi ? »

1.15.3. Réponse n°15

ppdHK1: « Non, on a jamais évoqué l'interculturel ou pensé à le travailler lors d'une de nos journées de formation euh non euh vous savez et comme je vous l'ai déjà signalé en répondant à l'une de vos questions précédentes nous sommes liés à un canevas ou un calendrier prédéfini du nombre des journées de formation à réaliser au cours de l'année tout dépend du budget réservé à la formation et / des axes thématiques de chaque opération formatrice euh donc franchement on a jamais été orienté vers une formation explicite à l'interculturel jusqu'à nouvel ordre c'est vrai le formateur euh je veux dire nous / les inspecteurs nous avons une certaine marge de liberté à détailler l'axe de la formation mais jamais

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

l'interculturel n'est cité comme option ou un détail à développer pendant les séances de formation continue voilà euh oui ça peut vous paraître choquant / mais la formation continue en éducation et / en enseignement a besoin elle aussi d'une réforme construite sur la réalité de ce secteur et des besoins de ces fonctionnaires. Aujourd'hui notre objectif est de former des bons enseignants, des pédagogues qui peuvent assurer un enseignement de français réussi si vous voulez on espère arriver à un niveau de professionnalisation de l'enseignement secondaire en formant des professeurs d'enseignement secondaire professionnel.»

1.15.4. Analyse de la réponse n°15

Il n'est pas très difficile de relever, dans la réponse de l'interviewé, la place occupée par l'interculturel. Le simple qualificatif qui peut décrire son état actuel dans le processus de formation des enseignants de FLE à Touat vu la spécificité de cette région du Grand Sud algérien est néant.

En effet, le but final des formateurs, dans notre cas, est de former des pédagogues habiles et compétents à transmettre un savoir linguistique en compréhension et en production sans se soucier de ses aspects multidimensionnels tels que culturel, interculturel, social, anthropologique, etc.

Cependant, l'enquêté n'a pas nié l'importance d'intégrer la dimension culturelle et interculturelle dans le processus de formation des enseignants de FLE ainsi ils pourront l'impliquer comme activités quotidiennes dans le processus d'apprentissage de FLE à l'école.

Le constat que nous avons fait à propos de la place minimale voire néante attribuée à la culture et l'interculturel, nous a motivé à s'interroger auprès de l'enquêté sur des propositions qui peuvent éclairer l'avenir de cette dimension incontournable dans l'enseignement de toutes les langues étrangères en général et le français à Touat en particulier et tracer des pistes sérieuses de sa revalorisation.

1.16. Thème n° 16 : Revaloriser l'interculturel dans le processus formation continue des enseignants de FLE.

1.16.1. Objectif

A travers ce thème, nous visons à mettre en place des remédiations qui participent à mieux prendre en charge la dimension culturelle et interculturelle dans le processus de formation continue des enseignants de FLE.

1.16.2. Question n°16

ppdNG0 : « *Que proposez-vous pour une meilleure prise en charge des deux dimensions culturelle et interculturelle dans le processus de formation continue des enseignants de FLE ?* »

1.16.3. Réponse n° 16

ppdHK1 : « *Euh Le processus de formation actuel manque de précisions et d'axes spécifiques à la/ la professionnalisation de ce secteur sur plusieurs plans euh je dirais surtout sur le plan humanitaire et / et là je fais allusion à la psychopédagogie et sur le plan socioculturel de la langue enseignée et là je reviens sur le sujet de / de votre question (toux) hmm pardon tout à fait comme pour l'apprenant on doit veiller à installer ce savoir culturel général et comportemental chez l'enseignant de FLE puisque /puisque'il est censé l'exposer et l'expliquer en classe euh il est nécessaire qu'il comprenne pour pouvoir expliquer les notions basiques comme la culture la civilisation et le racisme etcetera en réalité je pense qu'il existe une euh rupture entre ce qui est enseigné à l'université et le vécu de l'exercice réel de la pratique professionnelle et cela influence négativement sur le rendement de l'enseignant, cela on peut le remédier par un consensus entre les/les modules enseignés pendant le cursus universitaire et les contraintes que peut rencontrer un enseignant surtout dans un contexte différent ou spécifique comme celui du Grand Sud au fait ce contexte diminue remarquablement la motivation et la créativité du cadre enseignant à cause de l'éloignement / le manque des moyens / la rareté du contact avec la langue en dehors des établissements scolaires, l'attitude sociale envers l'enseignant et la langue qu'il enseigne etcetera vous savez une culture ça s'apprend mieux rapidement et efficacement et tout à fait comme la langue par immersion c'est pourquoi le voyage dans des pays francophones est très important euh autrement*

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

dit les séjours linguistiques, culturels sous forme de stage ou de formation seront très bénéfiques et rentables. Aussi, il y a aussi l'initiative personnelle, l'enseignant doit fournir des efforts pour améliorer ses compétences et ses performances comme euh / en tant que pédagogue habile sur tous les niveaux comme euh les approches qu'il adopte en classe, son savoir –faire par une autoformation qui est utile et euh nécessaire je dirai même urgente dans l'état actuel ou la formation officielle est manquante il ne faut pas oublier l'impact de la technologie et de la progression numérique qui peut aider l'enseignant à exploiter plusieurs univers et société de chez lui, il peut échanger euh et partager ses expériences personnelles linguistico-culturelle sur un niveau national ou international »

1.16.4. Analyse de la réponse n°16

Selon l'interviewé, la formation initiale des futurs enseignants de FLE ne couvre pas toutes les dimensions de ce métier, ce qui est déjà confirmé dans les réponses des enseignants relevées du questionnaire et traitées dans le chapitre n°4 c'est pourquoi, il a proposé quelques solutions en tant que pistes porteuses afin d'améliorer le statut de la dimension culturelle et interculturelle chez les enseignants de FLE à Touat, nous les citons et analysons ci-dessous :

➤ Créer un pont de suivi et de continuité de formation entre l'université et les milieux de recrutement soit les établissements d'enseignement secondaire. (un suivi post recrutement)

D'après l'enquête seules la coordination et la coopération entre l'établissement de formation initiale et le lieu de recrutement pourront garantir une continuité de formation et un suivi académique et scientifique selon les spécialités. De cette façon, on peut évaluer l'efficacité de l'enseignement dispensé au cycle supérieur et la mise en œuvre des compétences acquises de tout type confondu sur le terrain d'action y compris les compétences culturelle et interculturelle mobilisées dans la communication avec autrui.

L'interculturel, de par sa transdisciplinarité, doit occuper une place plus importante dans le processus de formation continue des enseignants Eclairer les notions de base et les différences entre les concepts clés comme la culture, la civilisation, l'interculturel, les stéréotypes, les préjugés, l'altérité, l'approche interculturelle et ses étapes sera une bonne première étape.

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

En effet, la formation continue bien étudiée et bâtie sur le besoin éprouvé par le formé, c'est-à-dire, qui répond aux besoins de l'enseignant et aux attentes de l'école et de l'apprenant ne peut se réduire aux rencontres périodiques pour transmettre des directives théoriques et dicter des notes ministérielles.

J. P. FÉLICIANO (2018) a extrait une description de la formation continue du site eduscol⁴⁹ qui se résume en « *Un élément déterminant pour le succès d'une politique d'évolution du système éducatif* » et comme « *une réponse aux questions et aux situations d'enseignement que connaissent les professeurs dans l'exercice quotidien de leur pratique professionnelle* » (J. P. FÉLICIANO, 2018: 295).

De cette description, on peut relever le caractère professionnel que doit prendre la formation continue des enseignants de FLE pour améliorer les pratiques quotidiennes en classe dont la présentation, l'explication et l'incitation à la découverte et l'exploration de la culture cible française et francophone (s) dans notre cas en font partie prenante.

➤ **Le voyage**

Visiter des pays francophones européens comme la France, la Belgique, la Suisse, le Québec ou africains est considéré, selon l'enquête H.K. comme un facteur phare qui participe largement à enrichir le répertoire culturel par des connaissances diverses et des mises en situation de communication réelles avec des natifs de la langue française comme il peut entraîner l'établissement de plusieurs relations socioculturelles avec la culture étrangère.

De notre part, nous avons proposé des mobilités internes croisées sud –nord – sud vu la différence remarquable entre le nord algérien et le grand sud en matière de diffusion de la langue française et de la présence de l'aspect culturel francophone représenté par les activités sociales, les instituts culturels français, l'ambassade de la France et d'autres pays francophones.

Il est évident qu'un voyage touristique, un séjour linguistico-culturel, un stage ou une formation à l'étranger dans un pays francophone ne peut qu'être utile,

⁴⁹ Eduscol est, selon le site même, un site Web officiel français d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation. Fondé en 2000, il est édité par la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

rentable et fructueux pour les enseignants de FLE qui exercent leurs métiers dans des régions éloignées comme le Touat. Ainsi, et grâce à son expérience à l'étranger, l'enseignant voyageur pourra jouer le guide et le passeur culturel pour mener les apprenants de FLE à effectuer un voyage entre leur culture mère et la culture étrangère. Sans aucun doute, le voyage est le moyen qui favorise la rencontre entre le Soi et l'Autre et le contact des individus de plusieurs cultures dont la communication interculturelle et tolérance est le seul objectif.

G. BAUMGRATZ-GANGL (1993), dans ce sens, confirme que les médias et les voyages ont fortement contribué à l'usage massif et la diffusion fréquente dans « *une perspective de communication transnationale et transculturelle.*».

En effet, à travers le voyage considéré comme une visite culturelle, l'enseignant voyageur se trouvera volontairement ou involontairement dans un contexte plurilingue et multiculturel dans lequel la communication avec l'Autre est à la fois une nécessité interculturelle et une opportunité irratable à développer un sens critique pour reconnaître l'Autre, découvrir ses habitudes et traditions en appréhendant mieux sa propre culture.

➤ L'intégration des TIC

Les techniques de l'information et de la communication sont à nos jours une voie d'ouverture sur tous les plans y compris ceux de l'enseignement, de l'apprentissage et de la formation de tout type. C'est pourquoi, et selon l'interviewé, les TIC peuvent faciliter l'accès aux champs vastes d'informations relatives à la langue française, la culture française et les cultures francophones.

En effet, le dispositif des TIC lié à Internet est tellement puissant qu'il peut connecter le monde entier par un simple clic, ça s'interprète quotidiennement dans les smartphones dispersés dans toutes la société et chez différentes tranches d'âge.

Ce dispositif numérique peut être exploité par les enseignants de FLE pour élargir et enrichir leurs connaissances en matière de langue française et de culture francophone en tant qu'une plateforme pour échanger, partager, apprendre, connaître, reconnaître, objectiver, relativiser et tolérer, sur ce, les Tic sont à la fois un dispositif de formation et un lieu propice d'épanouissement et d'ouverture culturel.

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

Par ailleurs, les TIC favorisent, aux enseignants de FLE, dans une initiative d'autoformation, une panoplie de moyens pour développer leurs compétences culturelles et interculturelles. Ces moyens sont représentés par des sites de clavardage (Face book, WhatsApp, etc.) des Forums, des groupes de spécialité sur plusieurs plateformes ainsi que plusieurs bases de données sur de nombreux sites qui informent et traitent les sujets relatifs à la formation des enseignants de FLE à l'interculturel « Le Point du FLE ».

Egalement, l'usage des TIC permet la mise en interaction avec des francophones natifs appartenant à des origines culturelles distinctes de partout dans le monde. Cela constitue un espace de formation et de développement des habiletés professionnelles des enseignants de FLE en matière de l'interculturel qui engendre une nouvelle perception des nouvelles cultures et mondes découverts à travers les TIC et Internet. Dans une perspective purement communicationnelle, les TIC et l'Internet participent largement à développer un savoir et un savoir-faire en découvrant les processus d'enseigner le français langue étrangère et cultures étrangères.

Donc, utiliser les TIC et l'Internet permettent aux enseignants internautes de nouer des rapports et des relations à distance avec ses pairs pour acquérir des connaissances culturelles, forger et développer ses performances professionnelles en enseignement de la langue culture étrangère française est une piste prometteuse dans le processus de la formation à l'interculturel.

Synthèse de chapitre

Au terme de ce chapitre nous rappelons qu'à l'enceinte de cet entretien et à travers 16 (seize) questions, nous avons traité les 16 (seize) thèmes suivants : d'abord, l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère à Touat, la relation entre la langue et la culture, l'enjeu présenté par l'enseignement/ apprentissage d'une culture étrangère par rapport à l'apprenant, les tâches de l'enseignant secondaire de FLE et le manuel scolaire, les supports pédagogiques et le programme officiel de 1 A.S. au champ de l'interculturel.

Ensuite, il était question des tâches de l'inspecteur d'éducation nationale chargé du FLE au cycle secondaire et les compétences à développer chez les

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

enseignants de FLE. Puis, nous avons traité le thème de l'éducation à la citoyenneté, l'ordre du jour des séminaires et des journées de formation animés par les inspecteurs d'éducation nationale au profit des enseignants de FLE et la mise en place des approches didactiques en classe de FLE en particulier l'approche interculturelle et l'expression opaque "le respect des valeurs" qui figure dans la description du profil d'entrée et de sortie de 1 A.S..

Enfin, il a fallu s'attarder sur l'intégration de la dimension interculturelle francophone dans le manuel scolaire de 1 A.S., les propositions des thèmes interculturels à traiter en classe de FLE, des conseils aux enseignants pour promouvoir l'interculturel en classe de 1 A.S., la formation continue à l'interculturel et la revalorisation de l'interculturel dans le processus formation continue des enseignants de FLE au cycle secondaire.

D'après les réponses fournies par l'enquêté, nous pouvons remarquer la marginalisation de la dimension interculturelle dans l'opération de former les enseignants de FLE dans la région de Touat. Sous prétexte des canevas des journées de formation pré établis par le ministère dont il est obligé (et ses pairs aussi) de respecter, le budget financier défaillant qui ne permet pas de réunir l'ensemble des enseignants de tous les districts de Touat, le formateur enquêté se déchaîne de toute la responsabilité de former les enseignants de FLE à l'interculturel nécessaire à l'accomplissement de l'enseignement/apprentissage de toutes les langues étrangères vivantes.

En revanche, il n'a pas été question, dans notre analyse, de critiquer les opinions de l'enquêté ni de remettre en cause ses performances professionnelles à former des enseignants de FLE mais il nous était inévitable de confronter les avis et les assertions des enseignants de FLE et de leur inspecteur pour comprendre la réalité du processus de formation continue ou sur terrain à l'interculturel des concernés. Ainsi, émerge la place qu'occupe la dimension culturelle et interculturelle en tant que concept, approche et compétence dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment le français dans les régions éloignées tel que Touat.

Une bonne formation à l'interculturel participera fortement à mener les enseignants de FLE à analyser les situations culturellement complexes auxquelles

Chapitre n° 5 : Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat.

ils font face quotidiennement, construire des mises en scène d'enseignement et d'apprentissage ainsi que d'adopter des approches et des outils compatibles aux objectifs prédéterminés et aux besoins des apprenants de français langue étrangère.

Ces derniers forment des actants primordiaux dans la mise en place de l'interculturel en classe de 1 A. S c'est pourquoi il s'avère indispensable, dans la partie qui suit de positionner et comprendre l'enjeu de la culture /l'interculturel dans le processus d'apprentissage de FLE dans le contexte scolaire secondaire à Touat. Sur ce, nous avons procédé à la description du profil interculturel d'entrée des apprenants de 1 A. S., leurs représentations et attitudes par rapport à la langue française, la culture française et les cultures francophones pour pouvoir comprendre les difficultés qui entravent le développement des compétences culturelles et interculturelles chez eux.

PARTIE N° 3

Représentations de la langue française et difficultés de développement des compétences culturelles et interculturelles chez les jeunes lycéens de Touat :

Analyse d'enquête et proposition des alternatives possibles

Partie N° 3 : Représentations de la langue française et difficultés de développement des compétences culturelles et interculturelles chez les jeunes lycéens de Touat : Analyse d'enquête et proposition des alternatives possibles

Introduction

Cette troisième partie se compose de trois chapitres (6^{ème}, 7^{ème} et 8^{ème}) chevauchés entre théorie et enquête de terrain. Le sixième chapitre se propose de défilier un ensemble de concepts clés comme les représentations, les stéréotypes, les préjugés et leur rôle dans l'apprentissage de FLE dans le contexte secondaire de Touat.

Dans le septième chapitre, il s'agit de dessiner le profil interculturel d'entrée des apprenants de 1 AS. TCLP. Par le biais d'un questionnaire, ainsi que le profil de sortie qui sera évalué à la fin de l'expérimentation pédagogique et appuyé par la soumission d'un deuxième questionnaire.

La description du profil interculturel d'entrée en 1 A.S. et de sortie nous a paru un passage obligatoire pour pouvoir décider de la réussite de l'expérimentation pédagogique envisagée comme la recherche action de ce travail.

Quant au huitième chapitre, il sera consacré à l'esquisse de la procédure expérimentale pédagogique. Nous détaillerons le contenu, les étapes, le mode de la réalisation et les résultats de l'intégration explicite de la dimension interculturelle francophone en tant que contenu enseignable de 1 A.S. tronc commun Lettres et philosophie en vue d'un meilleur développement des compétences inter/culturelles en FLE chez les jeunes lycéens de Touat.

CHAPITRE N° 6

*L'impact des représentations de la langue française sur
l'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte
secondaire de Touat.*

Introduction

Le sixième chapitre se propose de mettre le point sur quelques notions et concepts que nous trouvons primordiaux dans l'étude des obstacles qui peuvent entraver le développement des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants de 1 A.S. à noter par exemple ; les représentations, les stéréotypes, les préjugés, ainsi que toutes les étapes de l'approche interculturelle qui englobe la prise de conscience des attitudes et des comportements envers l'Autre. Il convient de souligner que les représentations ne sont pas une partie prenante de notre recherche mais nous les avons adoptées en tant qu'un instrument d'évaluation parmi d'autres comme l'assimilateur des cultures afin de mesurer la présence des compétences culturelles et interculturelles dans les productions écrites des apprenants et dans leurs réponses aux questionnaires.

1. Les représentations

Cette notion a émergé en sociologie puis en psychologie, plusieurs auteurs et chercheurs rendent le mérite de son premier usage à DURKHEIM (1898). Au fait, c'est une notion transversale vu son usage fréquent dans plusieurs disciplines comme la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, la didactique des langues, les sciences du langage, etc.).

De nombreuses études et recherches ont été réalisées sur les représentations ainsi D. JODELET définit cette notion comme *«une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la réalité commune à un ensemble social»*. (D. JODELET, 1989: 36).

En d'autres termes, le chercheur résume la représentation en une connaissance construite et partagée au sein d'une société donnée qui met en relation l'individu doté de cette représentation, sa société qui est le milieu de partage et leurs réflexions comme base de sa construction.

La représentation peut prendre la forme d'une croyance, d'une opinion, ou une simple connaissance à propos d'une langue, d'une personne, d'un objet voire d'une société entière. Il est nécessaire de souligner l'impact important positif ou négatif sur le cursus d'apprentissage de la langue –culture enseignée comme le français.

V. CASTELLOTTI et D. MOORE (2002) précisent que :

«Les représentations sont ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, à contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. Elles prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux (média, littérature, dépliants, guides à l'usage de certaines professions. » (CASTELLOTTI & MOORE, 2002: 10).

Le partage de ces images valorisantes ou dévalorisantes via plusieurs moyens, comme le confirment les deux auteures, à l'exemple des médias, des réseaux sociaux, des sites de clavardages, des Forums, de l'Internet en général, peut booster ou entraver l'enseignement/apprentissage de la culture de la langue enseignée.

Afin d'éviter l'impact indésirable des représentations sur la rentabilité scolaire de l'apprenant, il faut lui introduire des attitudes d'empathie vis-à-vis

Chapitre N° 6 : Représentations et difficultés d'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte secondaire de Touat.

l'Autre dans toutes ses composantes (langue, culture, pays, traditions, comportements, croyances, etc.).

Traditionnellement, expliquent ces deux mêmes auteurs (Idem : 8), la définition des représentations se basait sur trois éléments pertinents qui sont respectivement :

- Le contexte et le moyen d'élaborer ces représentations qui est la communication.
- La reconstruction du réel sur la base de ces représentations.
- La maîtrise de l'environnement par sa réorganisation selon les représentations.

Dans ce même sillage, elles citent l'explication de BONARDI & ROUSSIAU (1999) : « *Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes.* » (BONARDI & ROUSSIAU, 1999: 25), citée dans (V. CASTELLOTTI & D. MOORE, 2002: 8).

Autrement dit, afin de mieux comprendre l'origine et les causes de la construction d'une telle ou telle représentation, il s'avère nécessaire de retourner sur les liens de son porteur avec son groupe social et ses pratiques communicatives au sein de ce groupe.

Sur ce, nous notons le lien étroit entre la construction d'une représentation et les besoins spécifiques de la communication dans des contextes linguistiques et culturels distincts qui se transforment dépendamment de la qualité et de type de ces images préconstruites.

Dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement des langues étrangères, les didacticiens et les pédagogues peuvent recourir aux représentations et leurs logiques de construction pour élaborer et concevoir le savoir à enseigner et les démarches compatibles et convenables aux contextes où existent et évoluent ces représentations.

En effet, une représentation n'est ni juste, ni fausse, ni officielle, ni nationale, ni définitive, ni stable ou constante mais elle contribue fortement à construire la personnalité et l'identité de l'individu-apprenant et à catégoriser son environnement.

Par conséquent, il est indispensable de les considérer dans le contexte scolaire surtout en apprentissage des langues étrangères car enseigner et apprendre une langue et une culture étrangères est la mise en place d'une réorientation, un réajustement des représentations ainsi qu'un développement des pratiques communicatives tolérantes et empathiques.

Selon ARBIC (1989), citent Lydia GUENOUNE et Hakim MENGUELLAT (2019), une représentation « *est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* » (ARBIC, 1989: 188), citée dans (L. GUENOUNE et H. MENGUELLAT, 2019: 246).

En effet, le sens attribué à la représentation se dégage souvent d'une conception mentale caricaturale péjorative ou méliorative que fait un individu d'une langue ou d'un détail, d'un élément composant de cette langue comme la phonétique (les sons et la prononciation, etc.).

Les représentations des apprenants de la langue française

1.1. Les représentations linguistiques

Tout à fait comme la société, la classe s'avère un lieu fertile de l'émergence des représentations que se font les apprenants du français langue étrangère. Elles sont relatives à la langue apprise et son apprentissage, construites surtout en langue maternelle et forment le fruit d'un ensemble accumulé d'expériences individuelles ou collectives tissées à travers le temps, d'observation, de lecture, de voyage, etc.

Le pouvoir des représentations sur le cursus, la qualité et la réussite ou l'échec de l'apprentissage de la langue –culture française est indiscutable. Ainsi, ce pouvoir s'interprète par la façon par laquelle appréhende un apprenant la langue et la culture qu'il apprend.

Cette vision a un impact direct et remarquable sur ses attitudes en classe, ses comportements, sa motivation, l'intérêt qu'il éprouve à l'apprentissage du français langue étrangère.

En s'inspirant de l'exemple qu'ont fourni PERREFORT (1997) et MULLER (1998) celui de l'image négative qu'ont les apprenants français à propos de l'Allemagne fait écho dans les couloirs des écoles et implante chez eux des réticences et une résistance voire un refus d'apprendre cette langue. Sur ce, nous déduisons que l'Histoire surtout des guerres alimentent la tension entre l'apprenant et la langue apprise.

De même pour plusieurs apprenants algériens vis-à-vis de la langue française, de laquelle ils se font des représentations négatives transmises à travers les générations ce qui rend leur modification et réajustement de l'ordre du miracle.

Relatives aux pratiques linguistiques des locuteurs dans un contexte social donné, la langue en tant qu'objet vivant par sa mise en usage par « *la masse parlante est, continuellement, sujet d'élaboration d'un ensemble d'images* » (C. PETITJEAN, 2009 : 14).

Les représentations linguistiques forment une partie prenante des représentations sociales d'une langue donnée, d'après BOYER (1990), Ces dernières dérivées de la psychologie sociale, constituent une sorte de « *savoir naïf, et non scientifique, élaborée par un individu ou par un groupe social par rapport à un objet social donné.* » (A. BOUDEBIA, 2013: 171).

L'individu procède à construire une représentation de la langue pour plusieurs raisons mais la plus importante est pour accomplir une fonction qui est, généralement, lui assurer une certaine sécurité, une stabilité de l'environnement où il existe en coprésence avec cette langue étrangère.

Prenant appui sur les travaux de L. DABENE (1997), l'une des pionnières de la recherche dans le domaine de l'intercompréhension spécialement sur son ouvrage « *L'image des langues et leur apprentissage* », nous résumons les cinq critères sur lesquels se basent les membres d'un même groupe social pour construire des représentations partagées entre eux :

Tableau 26: Les cinq critères d'appréciation de Louise Dabène (1997)

N° critère	Le critère	Son explication
01	Economique	La valeur matérielle, économique d'une langue dans le marché de travail, dans la logique du gain et de rentabilité peut ouvrir de maintes opportunités pour l'individu qui, par conséquent, en construit des représentations positives.
02	Social	La promotion sociale que peut offrir une langue est source de séduction et de plusieurs représentations.
03	Culturel	Relatif à la charge de luxe, de prestige, d'art et d'esthétique que porte une langue. Riche culturellement, une langue peut décrocher des représentations positives relatives à sa glorieuse histoire, ses chefs-d'œuvre, etc.
04	Affectif	Relative à ce qui s'est passé et se passe actuellement entre les états et les groupes qui interagissent en cette langue. Sous forme de préjugés, l'individu prend position par rapport à la langue.
05	Epistémique	Relatif à l'éducation et l'apprentissage de la langue française et mesurée par les difficultés dont font face les apprenants de cette langue. Sur ce, ils fournissent peu d'efforts pour apprendre les langues dites faciles et vice versa.

Ainsi, les membres d'un groupe social partagent des représentations linguistiques ou autres en se basant sur ces critères : économique, social, culturel, affectif et épistémique.

Il faut souligner qu'un individu peut construire une représentation en revenant sur son expérience personnelle, ses échanges, sa conviction ou sa croyance individuelle dont son groupe social n'en croit pas et ne partage pas.

L'éducation première infantile, la religion, la politique et le sport peuvent, également, être à l'origine de plusieurs représentations saillantes, choquantes, voire racistes.

Il convient de mettre le doigt sur les répercussions positives ou négatives de ces représentations sur le cursus scolaire d'apprentissage de français langue étrangère surtout chez les apprenants de Touat, cette région qui vit en rupture et en isolement de la langue française et des cultures francophones.

1.2. Les représentations sociales / culturelles

Entre la société, prise dans sa dimension institutionnelle et sa culture transmise d'une génération à une autre, naissent des représentations socioculturelles très riches et variées, parfois taboues dont la transgression appelle au châtement au sein d'un groupe social ou une famille. (A. YAHIAOUI, 2010: 7-20).

Construite par rapport à une communauté socioculturelle, ce type de représentation, selon G. ZARATE (1986) est l'image mentale que fait un individu d'une société ou d'un groupe social d'une culture, des normes et des valeurs distinctes.

En tant que « le reflet des prises de positions spécifiques au sein du groupe social », explique Philippe De CARLOS (2015), les représentations ont un caractère transversal et interdisciplinaire. En d'autres termes, les représentations sociales/culturelles, en tant qu'image mentale, servent d'outil de maîtrise et d'exploitation de l'environnement pour le découvrir et agir en leur fonction.

Une autre définition des représentations, au croisement de la psychologie sociale a été fournie par Jean-Claude ARBIC (1997) qui les définit en tant que :

« Une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (J. C. ARBIC, 1997: 13).

Autrement dit, les représentations façonnent et manipulent les conduites, les comportements et les réactions d'un individu au sein d'une société afin qu'il comprenne ce qui se passe autour de lui et se crée un espace propre à lui.

La représentation sociale (désormais R.S.) a quatre fonctions, selon MOSCOVICI (1961). D'abord c'est un moyen de lecture de l'environnement afin de collecter l'information, l'assimiler et la mémoriser dans un stock d'autres informations déjà existant.

Par ailleurs, elle aide la personne à construire, imposer et protéger son identité tout en la percevant positivement sur plusieurs niveaux, social, culturel et national.

De plus, la R.S. oriente et guide les conduites, les comportements et les réactions du locuteur engagé dans un dialogue ou une communication surtout quand il s'agit de l'Autre étranger.

Cette représentation décrit le quoi et le comment du dire et du faire en cas de rencontre interculturelle. Enfin, la représentation justifie les attitudes et les comportements d'un individu fait pour préserver ses opinions, ses prises de positions ainsi que sa vision du monde.

En définitive, il convient de dire que la représentation en tant qu'objet réel, imaginaire, mental ou physique exerce une relation puissante entre l'égo du locuteur et l'alter de l'autre différent. En effet, c'est le résultat des comparaisons entre les différents groupes sociaux, des expériences individuelles et des pratiques sociales confrontées aux expériences de l'autre.

Les stéréotypes et leur influence sur l'apprentissage du français langue et culture.

En général, la stéréotypie est une vision réductrice, appauvrissante qui déforme totalement ou partiellement la réalité d'une société, d'un groupe social, d'une langue, d'une culture ou autres.

Chapitre N° 6 : Représentations et difficultés d'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte secondaire de Touat.

En didactique des langues étrangères, cette notion occupe de plus en plus de l'espace dans les rangs des apprenants voire des enseignants des langues étrangères notamment de français. BEACCO (2000) définit ce phénomène ainsi :

« [Des] perceptions figées et appauvrissantes, voire fantasmatiques, de réalités autres. La valeur identitaire des stéréotypes est bien connue et a été analysée dans le cadre des sciences sociales ; leur valeur cognitive est, elle aussi, connue : descriptions condensées non falsifiables et d'emploi universel. Les représentations stéréotypées constituent une forme non problématique de la connaissance, aisément mobilisable dans les argumentations ordinaires. L'étranger est un des objets qui donne fréquemment matière à stéréotypes et, à ce titre, sa connaissance doit se construire sur une remise en cause de ces perceptions schématiques réductrices. » (BEACCO, 2000: 119), citée dans (A. MOUSSA, 2012: 76).

Au fait, les stéréotypes en tant que conception falsifiée et image imaginée selon (F. DERVIN, 2010: 3) entravent l'apprentissage du français dans les classes de langues et empêchent l'évolution et la progression du développement des compétences linguistiques et culturelles chez les apprenants et les enseignants également.

En s'appuyant sur la définition de BEACCO précitée, nous comprenons le caractère réducteur qu'attribue le stéréotype en tant qu'image établie anarchiquement sans aucun soubassement épistémique, à la culture de la langue apprise, dans notre cas, il s'agit bien des cultures francophones en général et de la culture française en particulier.

Le stéréotype est l'expression d'un ensemble d'associations lexicales ou phrastiques figées dans une langue donnée qui reste selon Barthes, un réservoir de stéréotypes. (Phi Nga Fournier Nguyen, 2008: 2).

Ces associations lexicales ou phrastiques sont représentées en tant que des généralisations simplifiantes voire des simplifications générales de la vie réelle d'une société entière ou d'un groupe de personne sans prendre en compte leurs différences. Dans ce cas, CUQ (2004) distingue un stéréotype préconçu de sa communauté ethnique, linguistique, culturelle, etc. donc de Soi qui est souvent positif, un auto-stéréotype et un stéréotype de l'Autre, ou hétéro stéréotype différent sur plusieurs niveaux à citer la langue et la culture qui nous intéressent dans la présente étude.

Chapitre N° 6 : Représentations et difficultés d'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte secondaire de Touat.

De sa part, Jean Pierre CUQ (2004), dans son Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, a présenté la définition suivante des stéréotypes ;

« Un stéréotype consiste en une représentation “cliché” d’une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une idée (toute faite). Il est donc une vue partielle et donc partielle de cette réalité. Le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu’il représente, mais il est important de noter qu’il en fait partie. Le stéréotype repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification pour un nombre restreint de catégories et de propriétés. On distingue les hétéro-stéréotypes, désignant une communauté étrangère, et les auto-stéréotypes, auxquels une communauté s’identifie. » (CUQ, 2004: 225)

En s’appuyant sur cette définition, nous pouvons comprendre que le stéréotype porte un regard partiel et partial de l’objet, des personnes, ou du groupe qu’il indique et qu’il ne faut qu’un locuteur ou un récepteur tierce confonde entre le stéréotype, l’image fabriquée, et l’image véridique de la réalité.

Force est souligner la relation étroite entre la production des stéréotypes et la subjectivité de l’individu producteur de ces stéréotypes dans le domaine de l’enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment du français.

En tant que catégorisation absolue et illogique, l’apprenant subjectif porte un regard généralisant sur la langue apprise, son pays d’origine, ses habitants, leur culture, etc. A ce stade, émerge le rôle de l’enseignant dans la correction et la destruction de ces images toutes faites, de ces stéréotypes en adoptant, en classe, des stratégies pédagogiques et des techniques appropriées aux types et au degré d’enracinement de ces stéréotypes.

Son objectif serait d’installer chez les apprenants une vision réelle et objective de la langue-culture enseignée et corriger leurs connaissances préconstruites sur la base de leurs ignorances totales, partielles ou leurs expériences individuelles et subjectives.

La conscientisation des apprenants des dangers et du pouvoir nuisible des stéréotypes sur leur apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier n’est pas une tâche facile vu leur conviction que ces stéréotypes enracinés dans leurs systèmes cognitifs sont corrects et relèvent de l’ordre de l’habituel, du collectif et de l’évident.

Chapitre N° 6 : Représentations et difficultés d'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte secondaire de Touat.

Il existe des chercheurs qui préfèrent d'appeler les stéréotypes par les idées reçues à l'exemple de A. CAIN et *al* (1995) quand ils traitent le sujet des représentations présentes dans les productions écrites ou orales des apprenants et de la nécessité de leur relativisation et leurs correction. Dans ce sens ils déclarent :

« L'observation de productions d'élèves, orales ou écrites, dans la pratique de la classe laisse apparaître aussi bien l'existence d'idées reçues, que l'absence de connaissances pertinentes concernant les pays dont les élèves apprennent la langue...il importe de mettre à jour les représentations, qu'on les conscientise, dans le double but d'une part de leur retirer leur valeur d'évidence et de les déconstruire afin de les mettre à leur juste place, d'autre part de les relativiser et d'introduire d'autres modes d'appréhension du monde qui relèvent d'une approche rationnelle. Ceci afin de permettre une construction de connaissances la plus juste possible. » (A. CUQ et *al*, 1995: 143), citée dans (A. MOUSSA, 2012: 79).

Selon CAIN (1995), les stéréotypes ou les idées reçues doivent faire sujet de relativisation dans deux objectifs distincts qui sont respectivement :

- Les déconstruire et leur retirer leur caractère d'évidence pour les corriger.
- Les relativiser et appréhender autrement la langue – culture enseignée/apprise pour construire des connaissances fiables et justes.

Partager un ou des stéréotypes au sein d'un groupe social ou une société les rend les fruits des pensées collectives qui émanent du processus socio –cognitif qui procède par une opération ou un phénomène de catégorisation à catégoriser l'autre société à des groupes sociaux ou des catégories bien distincts à travers les traits qu'on leur attribue.

Christian PUREN (2011) fait noter qu'en France les deux didacticiennes A. CAIN et G. ZARATE ont proposé la didactisation des stéréotypes et des représentations en classe de FLE à des fins pédagogiques pour développer les compétences culturelle et interculturelle des apprenants en FLE.

Albane CAIN a proposé, d'une part, de confronter les stéréotypes identifiés chez les apprenants aux connaissances culturelles des cultures cibles, dans le cas de Touat, il s'agit bien des connaissances relatives aux cultures francophones y compris la culture française. (A. CAIN et *al*, 1996: 7), citée dans (C. PUREN, 2011: 17)

Quant à Geneviève ZARATE, a suggéré de faire travailler les apprenants sur les représentations produites par les auteurs (es) des documents étudiés en classe à l'exemple de la représentation de « l'étranger ». (G. ZARATE, 1993: 128)

R. AMOSSY et PIERROT (1997) évoque l'importance des stéréotypes dans la compréhension de l'environnement linguistico-culturel différent malgré sa signification excessive. Dans ce sens, il explique :

« Le stéréotype schématise et catégorise ; mais ces démarches sont indispensables à la cognition, même si elles entraînent une signification parfois excessive. Nous avons besoin de rapporter ce que nous voyons à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde, faire des prévisions et régler nos conduites » (R. AMOSSY & PIERROT, 1997: 178)

AMOSSY rapproche le stéréotype en tant que modèle préconstruit au modèle existant déjà réel de l'individu pour pouvoir créer des liens et une compréhension du monde réel.

L. PORCHER (1999) soutient l'idée d'AMOSSY en ajoutant que :

« Les stéréotypes sont à la fois nécessaires et insuffisants pour comprendre une culture .Celle-ci est vivante, et, en tant que telle, se nourrit de stéréotypes, sur elle-même et sur les autres. On ne gagne jamais une bataille contre des mythes et les stéréotypes sont des mythes simplificateurs comme eux, fascinant comme eux » (PORCHER, 1999 : 65), citée dans (M. DAKHIA, 2017: 63)

L'auteur ajoute que les stéréotypes ne sont pas permanents ni stagnés mais subissent des changements, ils se développent, et tout à fait comme ils naissent dans une situation donnée, ils meurent suite à la construction d'autres stéréotypes.

Plusieurs facteurs font naître ou disparaître des stéréotypes tels que la progression, le développement économique, la force militaire du pays dont on apprend la langue et la culture, l'Histoire, etc.

Il convient de noter que l'apprentissage d'une langue ou d'une culture devient très difficile en construisant des stéréotypes c'est pourquoi les enseignants sont appelés à les didactiser en menant d'abord les apprenants à expliciter leurs stéréotypes de la francophonie en tant que langue et cultures pour en faire usage en classe à des fins pédagogiques.

Il est recommandé de faire usage pédagogique des stéréotypes et non pas de les supprimer, Porcher, à ce sujet, explique que « les stéréotypes, le plus souvent, font partie de la réalité et cela n'aurait aucun sens de vouloir les supprimer [...] c'est souvent le seul paramètre que nous connaissons d'une culture étrangère » (PORCHER, 2004 : 52)

Afin de dégager les stéréotypes les plus fréquents parmi les apprenants, l'enseignant peut recourir à l'exercice cité par J. - L. DUFAYS (2006) appelé « *le dictionnaire des idées reçues* ».

Ensuite, il serait intéressant de mobiliser des bandes dessinées, des publicités en cours de FLE pour en dégager des stéréotypes à propos des objets, des produits, des groupes sociaux, des langues ou des cultures ainsi et malgré la mauvaise réputation des stéréotypes, ils peuvent servir de stimuli aux apprenants pour en aller au-delà et découvrir la culture et la langue en question en développant des compétences linguistico-culturelle en FLE.

L'habitus

Réactivé par P. BOURDIEU en 1977, « habitus » en latin « principium ad actum » pour exprimer « *les catégories de perception, de jugement et d'actions intégrées par un individu* » (P. BOURDIEU, 1977), citée dans (UNESCO, 2013: 19).

« *Habitus* » désigne une manière de vie, un style, un mode particulier de mener son quotidien caractérisé par des désirs et des préférences sans pour autant être une routine, une habitude. En fait, c'est l'empreinte présentatrice de chacun qui surgit lors des échanges, ces habitus influencent la manière de se comporter, de manger, de se vêtir, etc.

Ce cumulus des éléments constitutifs de l'habitus d'un individu résulte de plusieurs phases de socialisation débutant de la famille, l'école, les lectures, les voyages, les fréquentations la société, etc. c'est ce que fait qu'un individu a son propre habitus personnel propre à lui répertorié dans un habitus collectif qui est celui de la société dans laquelle il mène sa vie.

Chapitre N° 6 : Représentations et difficultés d'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte secondaire de Touat.

De ce fait de socialisation et de la multiplicité innombrable des pratiques sociales que peut générer un habitus, BOURDIEU le définit comme « *puissamment générateur (...) et structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes* » (C. COUDRAY, 2019, [en ligne]⁵⁰).

Cette capacité de la prédisposition à la reproductivité des pratiques sociales inclut que les habitus sont transformables dépendamment de l'action en question et des exigences sociales imposées par la situation dans laquelle se trouve l'individu doté de cet habitus.

Une nouvelle donnée dans une situation quelconque peut modifier, transformer ou au moins repenser son habitus surtout quand il s'agit des atmosphères inter et pluriculturelles. Cela peut se produire pour développer, par exemple, un comportement allo-centré⁵¹ vis-à-vis d'un locuteur culturellement différent.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'apprenant, étant en perpétuelle situation interculturelle due à la présence de la langue étrangère elle-même, soit le français dans ce cas, fait appel à son habitus pour se positionner et tenter de décoder les données culturelles, sociales présentées pendant le cours de FLE. (A. MOUSSA, 2012: 111).

En classe de langue, le terme habitus jouit d'une grande importance et doit être repensé dans les programmes et les cours de langues étrangères. L'anticipation des habitus individuels ou personnels des apprenants peut conduire à éviter des situations conflictuelles, des malentendus ou des incompréhensions notamment dans des classes culturellement hétérogènes comme celle du contexte secondaire saharien de notre présente recherche.

Dans cette même optique, clarifient M. Abdallah PRETCEILLE et PORCHER (1996) que « *C'est à travers ses habitus qu'un apprenant reçoit le message pédagogique, sans repérage des habitus des apprenants, aucun enseignement ne peut espérer une quelconque réussite.* » (M. A. PRETCEILLE & PORCHER, 1996: 40).

⁵⁰ <https://partageonsleco.com/2019/11/06/lhabitus-pierre-bourdieu-fiche-concept/>

⁵¹ Selon le dictionnaire Larousse « d'allocentrisme » signifie la tendance à centrer son attention sur l'Autre plutôt que sur Soi-même.

Pour ces deux auteurs, le rôle de l'habitus en classe de FLE est incontournable dans la mesure où son explicitation permet à l'apprenant d'accéder à la culture tierce. En effet, c'est la culture qui résulte de la rencontre de deux cultures différentes, la culture mère de l'apprenant et celle de la langue cible sans pour autant risquer un choc ou un conflit culturel.

La motivation

Dans le milieu scolaire, l'opération didactique a mis l'apprenant bien au centre de l'opération pédagogique surtout avec l'avènement de l'approche communicative. Selon le Nouveau Petit Robert (2006) dans sa version électronique, la motivation est définie comme le facteur qui détermine « *la relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou justifient* » [en ligne].

Dans ce cas, il s'agit bien des raisons qui ont fait que cet acte a eu lieu, autrement dit la motivation, dans ce sens, représente un pur rapport de cause à effet. Dans une vision plutôt culturelle, J. P. CUQ et I. GRUCA (2002) s'accordent sur l'idée que « *la motivation est un ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé* » (CUQ et GRUCA, 2002: 138).

En didactique du français langue étrangère, l'objectif à atteindre est bien celui d'apprendre cette langue ancrée dans sa culture francophone quelle que soit son origine, cependant, il s'avère que la motivation est un facteur phare dans la réussite de cet apprentissage. La motivation, en classe de FLE, et la ligne directrice que doit suivre l'apprenant afin de produire ses comportements dépendamment de sa personnalité, son âge, ses préférences, ses habiletés, etc. comme est souligné dans le modèle de SPOLSKY (1989) cité par MITCHELL et MYLES (2004). En d'autres termes, c'est le degré de motivation qui décide de l'intérêt des apprenants à tel ou telle séance d'apprentissage.

En 1959, né le modèle socio éducationnel de la motivation développé au sein de la théorie de GARDNER et LAMBERT. Ce modèle repose sur trois facteurs principaux qui sont respectivement :

- L'envie de réaliser un but.

- Les efforts fournis pour y arriver.
- La fierté face à l'objectif accompli.

Ce modèle socio éducationnel propose également deux composantes de la motivation en apprentissage des langues secondes ou étrangères qui sont d'un côté, la motivation à apprendre une langue et l'acquérir et d'autre côté, la motivation générale dans toutes les situations d'apprentissage en classe.

Cette dernière est conditionnée par plusieurs éléments comme les attitudes et les habiletés de l'enseignant à stimuler et éveiller l'attention de l'apprenant, l'atmosphère au sein de la classe, la relation de l'apprenant avec ses pairs, le savoir ou le contenu proposé, le matériau mobilisé, etc. (GARDNER, 2006: 3).

Dans ce sens, nous relient la motivation de source humaine, sociale, familiale et personnelle à l'ambition et la réussite de l'apprentissage du français langue et culture.

Ici, émerge le rôle prépondérant de la différenciation et la variété pédagogique au sein de classe de FLE pour motiver les apprenants de la région de Touat en transformant la séance de français en un véritable champ attirant par la mise en place des ressources pédagogiques créatives et innovantes, l'usage des dispositifs numériques, et des scénarios d'apprentissage et d'éveil captivants.

Cette motivation concerne à part égale l'aspect linguistique et culturel de l'apprentissage de FLE et cela s'applique à la curiosité d'exploiter les cultures francophones africaines qu'elles soient ou européennes.

Afin que la motivation soit sentie par l'apprenant, il doit faire preuve de responsabilité et d'engagement dans son apprentissage. Et par conséquent, l'implication dans le cours de FLE par toutes les formes de participation aux activités à l'oral ou à l'écrit comme la lecture, l'écriture, l'interaction ou le dialogue, la réalisation et l'exposition des projets, ou autres signifie grandement que l'apprenant est motivé.

Par contre, un apprenant démotivé n'approuvera aucun intérêt à la séance réalisée en classe quelle que soit sa nature. Ce qui est nécessaire voire urgent à faire en classe et souvent marginalisé par les enseignants de FLE, comme nous l'avons remarqué pendant les séances de l'observation non participante, est l'explicitation et

l'explication des objectifs spécifiques et génériques des séances présentées à court et à long terme pour les apprenants.

L'apprenant qui ignore la raison et l'utilité de ses apprentissages à court et à long terme, selon RAIMBAULT (2016), finira par devenir passif et démotivé car le bout du tunnel sera brouillé pour lui et ne peut se dessiner ses futurs horizons et objectifs propres à lui. Les finalités d'apprendre le français langue et culture peuvent motiver les apprenants à ce genre d'apprentissage et éveillent en eux la curiosité d'exploiter et de découvrir et la langue française et les cultures francophones.

Communiquer à l'oral ou à l'écrit en français dans des contextes culturellement hétérogènes avec des locuteurs francophones natifs ou non natifs dans des voyages touristiques, professionnels ou des études à l'étranger pourrait motiver les apprenants à s'impliquer davantage dans les séances de français en vue de s'ouvrir sur et vers le monde francophone en respectant les différences et l'altérité.

Le développement des compétences culturelles et interculturelles des apprenants dans un milieu plurilingue et multiculturel

1.3. La compétence culturelle et interculturelle des apprenants en classe de FLE

La compétence culturelle est une partie prenante de la compétence communicative, c'est pourquoi un attardement sur cette dernière s'avère immédiat. L'origine de la compétence de communication est introduite par HYMES (1972) en réaction à la grammaire générative transformationnelle⁵² de Noam CHOMSKY (1965) pour qui la langue est l'expression des pensées et non pas un moyen pour communiquer.

⁵² La grammaire générative transformationnelle, d'après son fondateur Noam Chomsky (1960) est une grammaire qui se présente comme une synthèse des apports des grammaires structurales et traditionnelles. Elle est formée de trois composantes : la composante centrale qui est la syntaxe, et deux composantes interprétatives, la phonologie et la sémantique. (www.larousse.fr consulté le 09-07-2022).

Chapitre N° 6 : Représentations et difficultés d'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte secondaire de Touat.

A titre de réponse, HYMES répond à Chomsky, dans un recueil réuni par PRIDE et HOLMES (1972), que pour communiquer, la langue en tant que système linguistique est insuffisante mais il faut inscrire ce savoir linguistique dans un contexte social.

Il faut, à ce niveau, souligner que les deux notions de D. HYMES et N. CHOMSKY ne sont pas contradictoires mais elles se sont complétées en introduisant les conditions sociolinguistiques par HYMES.

Dans la perspective d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, plusieurs chercheurs se sont intéressés à élaborer des modèles de la compétence communicative à l'exemple de BABYLON (2005), RICHER (2011) et le Conseil de l'Europe (2005).

En 1982, Sophie MOIRAND a proposé un modèle « français » de la compétence communicative peu connu hors l'aire francophone en la présentant comme un ensemble de quatre composantes à savoir : la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle et la composante socioculturelle. (S. MOIRAND, 1982: 20) citée dans (M. XIAOMIN, 2010: 149).

Ainsi, elle définit la compétence communicative en tant qu'un ensemble de quatre composantes qui sont :

«Une composante linguistique, une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation; une composante socioculturelle. Autrement dit, c'est la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.» (S. MOIRAND, 1982: 192).

D'après la même auteure, la culture, les normes sociales, la manière d'interagir entre les locuteurs font partie de la compétence communicative et s'inscrivent dans la composante socioculturelle. Cette dernière fait l'essence de la compétence culturelle que les apprenants en apprennent très peu, explicitement par rapport aux autres compétences.

Chapitre N° 6 : Représentations et difficultés d'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte secondaire de Touat.

En ce qui suit un tableau récapitulatif qui décrit cinq modèles de la compétence communicative produits respectivement par CANALE et SWAIN (1980), ABOU(1980), Sophie MOIRAND (1982), HYMES (1984) et Conseil de l'Europe (2005) que nous avons élaboré en s'inspirant de la thèse de Anita IBRAHIMIA (2018) qui porte sur L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien.

Tableau 27: Cinq modèles de la compétence de communication.

Le modèle	Les composantes
Canale et Swain 1980	<p>1- Composante grammaticale : connaître la grammaire, le lexique, les règles de morphologie, de syntaxe, de sémantique, etc. (linguistique)</p> <p>2- Composante sociolinguistique : exige la construction d'un sens dans un contexte social en respectant les règles socioculturelles et les règles d'énonciation. (socioculturelle et discursive)</p> <p>3- composante stratégique : développer des stratégies pour combler des ruptures de communication verbale ou non verbale dues à une méconnaissance ou incompetence. (pragmatique)</p>
Hymes 1964 SPEAKING	<p>S: settings: cadres spatiotemporels (lieu et temps)</p> <p>P: participants: tous les participants dans la communication</p> <p>E: Ends: les finalités, objectifs et buts de la communication</p> <p>A: Actes: le message de la communication</p> <p>K: Keys: la tonalité: le canal et la forme qu'a pris le message</p> <p>I: Instrumentalities: les instruments de la</p>

	<p>communication (les canaux)</p> <p>N: Norms: les normes d'interaction et d'interprétation</p> <p>G: Genre: le type de l'acte effectué.</p>
<p align="center">Sophie Moirand 1982</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Composante linguistique : Connaitre et s'approprier l'usage du système linguistique de la langue en question. 2- Composante discursive : connaitre et s'approprier les types de discours et leur bon usage dépendamment de la situation de communication. 3- Composante référentielle : connaitre les différents domaines de la communication et la mise en relation des objets du monde. 4- Composante socioculturelle : connaitre les valeurs et les normes sociales qui régissent les interactions entre les locuteurs dans différentes situations de communication.
<p align="center">Abbou 1980</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Compétences linguistiques : capacités, aptitudes et maîtrise de la langue ainsi que produire et comprendre des énoncés 2- Compétences socioculturelles : capacité à mettre en relation les références sociales avec les situations de communication. 3- Compétences logiques : pouvoir produire des énoncés logiques, interprétables cohérents et valides. 4- Compétences argumentaires : mettre en rapports les discussions avec des institutions, des discours, des opinions ou des stratégies. 5- Compétences sémiotiques : les capacités et les aptitudes à dégager la dimension polysémiques et

	arbitraires des mots et des locutions au cours de la communication.
<p style="text-align: center;">Le Conseil de l'Europe 2005</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Compétence linguistique : s'approprier un savoir et un savoir-faire lexical, syntaxique, grammatical, phonétique, sémantique, etc. 2- Compétence sociolinguistique : c'est les éléments socioculturels de l'usage de la langue (Respect de registre, expressions de politesse, de salutations, d'excuses, etc.). 3- Compétence pragmatique : la capacité à mettre en œuvre ses compétences discursive et fonctionnelle. 4- Compétence discursive : connaître et pouvoir formuler correctement une phrase et structurer un texte cohérent. 5- Compétence fonctionnelle : maîtriser les discours oraux et écrits en production et compréhension pour réaliser des tâches précises. 6- Compétence de conception schématique : capacité à concevoir un schéma de communication logique accord et désaccord, défense et dénonciation, question et réponse, etc.

En se basant sur ce tableau, nous constatons la multitude des modèles qui décrivent la compétence de communication mais aussi nous en déduisons qu'aucun d'eux n'a exclu la composante/compétence sociolinguistique, sociale ou culturelle de l'équation de l'efficacité de l'acte communicatif.

Ces modèles sous-entendent qu'il ne faut guère négliger l'aspect culturel de la langue enseignée ni de l'apprenant lui-même dans le processus d'enseignement / apprentissage du français langue étrangère dans la visée de développer une compétence communicative culturelle et interculturelle.

La compétence culturelle

1.4. En didactiques du FLE

Pour plusieurs didacticiens et chercheurs dans le domaine de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères notamment le français, l'apprenant de FLE doit développer à la fin de son cursus d'apprentissage de cette langue- cultures une compétence qui lui permet de communiquer efficacement avec des locuteurs francophones natifs ou non natifs dans des conditions culturellement distincts.

Pour ce faire, la compétence purement linguistique s'avère insuffisante car on ne peut, par son biais, garantir l'intercompréhension des énoncés produits par des locuteurs francophones qui proviennent de deux ou plusieurs cultures hétérogènes. Il s'agit bien de la compétence culturelle.

De nombreuses définitions ont été attribuées à la compétence culturelle, certaines la confondent avec la compétence interculturelle et les prennent toutes les deux pour des synonymes tandis que d'autres distinguent la première de la seconde par de nombreuses caractéristiques que nous détaillerons par a suite.

Ainsi, selon Martine Abdallah PRETCEILLE (1996), la compétence culturelle est

« Entendue comme une connaissance de l'Autre, quelle que soit d'ailleurs la finesse des savoirs, reste extérieure à l'acte de communication. Elle suggère un discours d'attribution et de catégorisation, et produit même un artefact qui à son tour justifie les analyses culturalistes » (M. A. PRETCEILLE, 1996: 32)

La compétence culturelle, dans ce sens, est un savoir descriptif qui caractérise une ou des cultures données et se compose d'un ensemble de connaissances sous forme de représentations historiques, socioculturelles, etc.

PORCHER (1988) propose la définition suivante :

« La compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une situation adéquate avec les protagonistes de la situation)» (PORCHER, 1988: 92).

De telle sorte, la culture ne peut être valorisée en tant qu'acte qu'en la mettant en œuvre dans l'action sociale et la communication. Ainsi le locuteur est

appelé, pour réussir une communication, à considérer les facteurs linguistique, sociolinguistique, psychologique et culturel c'est pourquoi la compétence interculturelle s'avère indispensable dans une communication culturellement hétérogène.

M. DAKHIA (2017) reprend le rapprochement qu'a fait MOIRAND (1990) entre la compétence culturelle et la composante socioculturelle de la compétence communicative qui prend en compte tous les facteurs relatifs à la situation sociale des interlocuteurs en relation avec leurs cultures.

Pour elle, *«posséder une compétence communicative, c'est avoir une connaissance pratique des règles non seulement linguistiques, mais aussi psychologiques, sociales et culturelles qui commandent la production et l'interprétation de la parole à l'intérieur d'une communauté »*. (S. MOIRAND, 1990: 20).

Sur ce, pour installer chez l'apprenant une compétence culturelle en FLE, l'enseignant est censé enrichir chez lui le répertoire de connaissances culturelles répondre en relation avec plusieurs cultures francophones et répondre à ces besoins psychologiques et communicationnels afin de le motiver à ce genre d'apprentissage culturel nécessaire à la réussite de l'acte communicatif.

Le répertoire culturel développé chez l'apprenant en tant que compétence culturelle est une sorte de connaissance et emplacement de soi par rapport aux autres cultures, elle lui permet de s'identifier en question d'appartenance ethnique, sociale, culturelle, etc.

Geneviève ZARATE (1997) soutient cette idée en définissant la compétence culturelle comme *« un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée »*. (ZARATE, 1997: 29), citée dans (A. MOUSSA, 2012: 85).

En classe de FLE, la compétence culturelle doit se développer en parallèle que la compétence langagière, cependant, il faut s'interroger sur le comment l'installer chez un étranger qui ne conçoit ni la langue étrangère ni la culture étrangère de la même manière qu'un natif.

1.5. Selon L'UNESCO

Dans une perspective d'installer la tolérance et le vivre-ensemble pacifique dans des contextes de pluralité et diversité culturelles, L'UNESCO n'a guère cessé d'appeler sous le volet de l'universalité des droits de l'homme à développer les compétences culturelles et interculturelles à travers le monde entier, parmi tous les peuples et au sein de toutes les communautés minoritaires ou majoritaires qu'elles soient.

Pour l'UNESCO, l'éducation et la culture sont deux concepts étroitement liés de par leurs natures. Une interrelation intime existe entre les deux « *La culture détermine le contenu de l'éducation, les modes de fonctionnement et les contextes parce qu'elle donne forme à nos cadres de référence, à nos façons de penser et d'agir, à nos croyances et même à nos sentiments.* » (UNESCO, 2006: 13).

En effet, la culture est une part entière de l'éducation dans tous ses types et ses sources à citer, la famille comme premier lieu de socialisation où à l'école qui demeure l'institution explicite de toute éducation.

Et partant, le cadre scolaire et tous ses partenaires comme les enseignants, les apprenants, le personnel administratif, les concepteurs des programmes, les parents d'élèves etc. sont tous incités à :

« Investir leurs perspectives culturelles et leurs aspirations culturelles dans ce qui est enseigné et dans la manière dont s'opère la transmission (...) l'éducation est vitale aussi pour la survie de la culture. En tant que phénomène collectif et historique, la culture ne saurait exister sans une transmission et un enrichissement continus par l'éducation, et souvent c'est cet objectif même que l'éducation organisée se propose d'atteindre. » (UNESCO, 2006)

Sur ce, le développement de la compétence culturelle dans et hors le milieu scolaire, demeure pour, l'UNESCO, une priorité immanquablement exigée afin d'instaurer le respect de l'altérité.

1.6. Selon Le CECRL

Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) a toujours mis le point sur la nécessité de communiquer avec des individus d'origines et d'appartenances ethniques, socioculturelles, etc. distinctes dans divers contextes.

Chapitre N° 6 : Représentations et difficultés d'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte secondaire de Touat.

BYRAM, ZARATE (1998) et le CECRL se sont croisés dans l'adoption des quatre savoirs (savant, faire, être et apprendre) de la compétence socioculturelle. Dans le même sillage, a émergé la question de l'évaluation de ces savoirs retenus comme des compétences générales par le cadre commun et tant débattue par ZARATE (1999- 2006- 2010, etc.) qui a lancé deux données pour repenser l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles qui sont le capital pluriculturel et la diversité linguistico-culturelle. (Y. WANG, 2017: 47- 48).

Christian PUREN (2011) souligne que les auteurs du CECRL, n'ont cité la compétence culturelle qu'en une seule occurrence qui est comme suit:

« Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. » (CECRL: 12), citée dans (C. PUREN, 2011: 13)

Pour plus de détails, C. PUREN a schématisé la compétence culturelle telle qu'elle est conçue dans le CECRL.

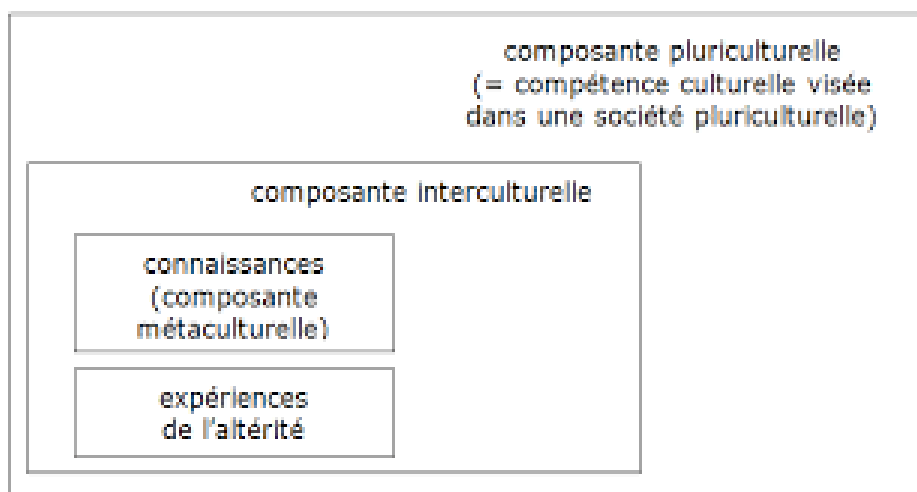


Figure 27: Modèle de la compétence culturelle conçu par C. PUREN (2011) selon le CECRL.

C'est un modèle qui se résume en composantes et trace des relations d'inclusion entre elles. Ce schéma suppose, par superposition, selon PUREN (2011: 15), que la compétence culturelle est, dans une société où les citoyens vivent des expériences d'altérité, une compétence dite aussi pluriculturelle.

Il est nécessaire de signaler que la classe de FLE est considérée comme « *une petite société* » (F. CARDI, 2007: 25) où se développe une micro conscience collective sur tous les plans ce qui nous donne à supposer le plan culturel également.

C'est pourquoi que les enseignants de FLE doivent gérer la diversité culturelle au sein de cette micro ou petite société qui assure une socialisation partielle de l'apprenant en répondant à ses besoins et ses sens d'exploration culturelle française en particulier et francophones en général.

Les besoins culturels des apprenants

Avant de s'attarder sur la spécificité et l'importance de réaliser une analyse des besoins culturels des apprenants avant de leur introduire cette dimension en classe, il faut d'abord s'arrêter sur le mot « *besoin* » en tant que concept de poids et de valeur en didactique des langues.

C'est un concept d'ampleur dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment du français car c'est le motif primitif qui a conduit l'apprenant à l'école.

En effet, apprendre est une nécessité qu'éprouve naturellement et instinctivement tout être humain dès ses premiers instants de vie. On apprend pour s'épanouir, se parfaire, acquérir des connaissances et modifier son comportement et attitudes au sein d'un groupe social donné, au fait, on apprend pour se faire une place dans un groupe social donnée et faire preuve d'existence.

D'un âge à l'autre, l'apprenant éprouve un développement mental psychomoteur avec lesquels il éprouve aussi un accroissement des besoins d'apprentissage quand il s'agit d'un apprenant de langue –culture conscient, responsable et engagé.

La mondialisation et la foule technologique dans lesquelles vit l'apprenant d'aujourd'hui font qu'il développe des besoins sociétaux extra scolaires à connaître en profondeur autres dimensions que la dimension linguistique de la langue étrangère qu'il apprend et qu'il souhaite lui ouvrir des horizons et des champs vers, avec et à l'Autre.

Les besoins que peut approuver un apprenant de langue spécialement de français langue étrangère sont nombreux à citer à titre d'exemple élargir sa vision du monde notamment le monde francophone, se faire des amis (es) francophones, réussir des intercompréhensions en communiquant avec des individus culturellement hétérogènes, se permettre de nouvelles opportunités dans le domaine étudiant et professionnel, plonger dans les cultures locutrices en français, développer son empathie et son sens altérité, etc.

Par rapport aux enseignants de FLE, identifier les besoins culturels de leurs apprenants est une étape primordiale pour se décider sur les ressources pédagogiques, la démarche à adopter en classe et déterminer les thèmes et les contenus à travailler en classe pour en satisfaire et éviter des situations de choc ou de blocage chez eux qui peuvent freiner ou entraver le processus d'apprendre le français et les cultures francophones (au moins quelques-unes).

Dans une autre vision, le besoin alimente la motivation de l'apprenant et ainsi anime les efforts de l'enseignant à les satisfaire, donc c'est un processus complémentaire dans un va et vient entre le savoir, l'enseignant et l'apprenant.

La compétence interculturelle

La compétence interculturelle est perçue, selon L' UNESCO, comme l'ensemble des habiletés qui permettent à l'individu-apprenant de naviguer entre les mondes de cultures distinctes. En effet, c'est un moyen de dépassement des frontières culturelles entre les nations et les états. Elle vise, principalement, à atteindre à l'unité par le biais de la diversité universelle.

« Les interactions interculturelles étant désormais une constante de la vie moderne, y compris dans les sociétés les plus traditionnelles, la manière même dont l'individu et la communauté gèrent les rencontres avec « l'autre », de culture différente, est devenue objet d'étude. D'où la découverte de plus en plus fréquente, chez les décideurs politiques, comme parmi la société civile, que les compétences interculturelles pourraient offrir un excellent moyen d'aider les individus à négocier les frontières culturelles à la faveur de leurs rencontres et de leur vécu personnels. Ces compétences font partie intégrante de la réflexion sur ce que le rapport de l'UNESCO publié sous la direction de Jacques Delors, L'éducation : un trésor est caché dedans (UNESCO, 1996), appelait « apprendre à vivre ensemble » (L'UNESCO, 2013: 5)

Chapitre N° 6 : Représentations et difficultés d'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte secondaire de Touat.

En effet, les discours de l'UNESCO, mettent le point sur la primordialité de la compétence interculturelle même dans les sociétés les plus traditionnelles qui ne présentent pas une large coprésence des cultures hétérogènes à l'exemple de la société chinoise.

Dépasser sa propre sphère de raisonnement et d'expression signifie sortir de son mode et monde habituels pour découvrir l'inconnu et l'inhabituel, sur ce, l'acquisition et le développement de la compétence interculturelle devient « *une aventure passionnante, car nul n'est, naturellement, appelé à comprendre les valeurs d'autrui.* » (UNESCO, 2013).

En effet, le déchiffrement et le décodage de « l'autre » participe énormément à la connaissance de soi, en s'éloignant du renfermement et de l'isolement, l'individu-apprenant augmente ses opportunités de s'ouvrir sur de nouvelles cultures et installer les principes du vivre –ensemble tolérant et pacifique.

En d'autres termes, être doté des compétences interculturelles c'est profiter pleinement de la diversité culturelle dans laquelle on vit et en exploiter les conséquences en vue de favoriser la compréhension mutuelle et réduire le plus possible les rencontres conflictuelles et les situations des malentendus.

L'UNESCO s'est intéressée, à travers une étude tenue en 2009, à promouvoir le dialogue interculturel et encourager le vivre ensemble dans des sociétés de diversité culturelle grandissante. Cette étude intitulée « *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace* » c'est-à-dire « *la compréhension et le renforcement du dialogue interculturel propice à la paix* » réalisée par des experts dans le domaine de la psychologie sociale, la communication, la sociologie, l'éducation, etc., a porté des réflexions, et propose des solutions à propos de la communication et de la médiation interculturelles au sein des écoles et des sociétés contemporaines.

Cependant, quelques paragraphes voire des pages ne sauraient suffire pour définir ou comprendre le large éventail des significations que présente la ou les compétences interculturelles.

Chapitre N° 6 : Représentations et difficultés d'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte secondaire de Touat.

Des efforts colossaux fournis par de nombreux chercheurs, de nombreuses institutions à l'exemple de l'UNESCO, qui de par sa part incité à synthétiser l'ensemble des recherches et des études réalisées dans cette perspective.

Dans ce sens, DEARDROFF (2011) a pu récapituler en une liste finale les aptitudes et les compétences nécessaires pour acquérir des compétences interculturelles dans le respect absolu des droits de l'homme.

- Le respect ou la valorisation d'Autrui.
- la conscience de soi/l'identité (« comprendre le prisme à travers lequel chacun de nous perçoit le monde »)
- objectiver sa vision du monde en confrontant les points de vue.
- S'écouter : installer un dialogue interculturel
- S'adapter provisoirement aux différents contextes de communication culturellement hétérogènes.
- Etablir des liens entre des cultures différentes.
- «*L'humilité culturelle*» définit par DEARDROFF (2011) comme «*la combinaison du respect et la conscience du soi.*» (DEARDROFF, 2011), citée dans (UNESCO, 2013: 25)

Grille de compétence interculturelle

La grille de compétence interculturelle publié dans le : projet LOLIPOP, Language Online PortfolioProject-2006, également nous a servie d'exemple. <http://www.isoc.siu.no/nsf/projectlist/116998>

Tableau 28: Les composantes de la compétence interculturelle

La composante du savoir savant	
L'apprenant :	
a.	A des connaissances de base de la culture algérienne (dans ses variétés différentes de la sienne) et la culture francophone, des pays et des personnes locutrices en français en Afrique ou en Europe. Exemple : endroit géographique, climat dominant, civilisation,
Remarque : Si l'apprenant est de culture Targui par exemple, il réfléchit sur les	

autres variétés culturelles algériennes (Touati, Muzabite, kabyle, Chaoui, arabe du Tell algérien⁵³, etc.) puis sur la culture francophone.

- b. A des connaissances de base à propos du mode de vie, règles de table, horaire de manger, salutations, cérémonies et de protocole de respect (façon formelle ou informelle) en s'adressant aux gens.**
- c. connaît des personnalités célèbres politiques, historiques, artistiques ou sportives.**
- d. Comprend quelques signes non verbaux fréquents dans la culture francophone.**
- e. A un nombre important d'informations sur la francophonie, pays francophones.**
- f. Sait qu'on ne peut pas traduire tout à l'arabe ou en français (l'existence de l'intraduisible dans les deux cultures).**
- g. Peut communiquer avec des personnes de cultures différentes.**
- h. Développe sa compétence interculturelle dans une atmosphère de tolérance et d'acceptation de l'Autre dans sa différence source de richesse culturelle.**

Le savoir-faire / apprendre

L'apprenant apprend à

- i. détecter la spécificité d'une situation de communication avec des personnes de culture différente qui ont des croyances, des comportements et des réflexions variées.**
- j. Observer les dires et les comportements avant de réagir.**
- k. Se comporter et réagir conformément aux exigences de la situation de la communication dont il est membre.**
- l. Fournir des efforts pour relativiser sa culture (perçue antérieurement supérieure ou inférieure) et valoriser la culture de l'Autre.**
- m. Dans une confiance réciproque, introduire explicitement des éléments de ma culture pour éviter les malentendus.**
- n. Reconnaître, relativiser les stéréotypes, éviter les préjugés pour arriver à la**

⁵³ Tell algérien : Selon l'article d'André PRENANT publié sur www.Universalis.fr , le Tell est un mot arabe qui désigne au Maghreb toute la frange des reliefs proches du littoral par opposition au Sahara ou au désert.

compréhension mutuelle.

- o. Gérer des dialogues interculturels voire intervenir pour réconcilier et rapprocher des différences culturelles.**
- p. Surestimer la diversité culturelle qui remet en question sa vision des choses et sa relation avec Autrui pour découvrir de nouveaux horizons.**

Le savoir- être/ agir et réagir

L'apprenant est ou sera :

- q. Disposé à s'immerger dans des nouvelles aventures culturelles hors sa zone de confort⁵⁴.**
- r. Apte à voir autrement (par un œil critique) ses propres schèmes culturels, ses comportements, ses implicites culturels, etc.**
- s. Apte d'investir sa compétence et son expérience modeste mais riche interculturellement pour assister des amies (is) à se couler dans des discussions interculturelles.**
- t. Dans la mesure de négocier, respecter et donc ne pas rejeter ou se montrer résistant pour pouvoir se mettre à la place de l'Autre.**

Le savoir s'engager ou devenir

L'apprenant finira par :

- u. Réfléchir d'une façon neutre sur sa culture et celle de l'autre (au minimum sans surestimer la sienne et sous-estimer celle d'Autrui).**
- v. Pouvoir critiquer des sujets délicats comme le statut de la femme dans la société, le racisme, etc.**
- w. Devenir ouvert d'esprit, tolérant, prédisposé à découvrir autres cultures différentes.**
- x. Comprendre pourquoi il apprend le français langue étrangère.**
- y. Se construire des compétences culturelle et interculturelle.**

⁵⁴ Zone de confort : Selon un article publié sur le site www.https://happyculture-et-vous.fr/sortir-zone-de-confort il s'agit d'une zone de sécurité, de confiance où la personne mène une vie tranquille dans un environnement où elle peut tout contrôler. Cette zone comprend tout ce qui est habituel, familial, monolingue, en sortir signifie la rencontre de nouvelles personnes différentes sur plusieurs niveaux : la langue, la culture, les habitudes et ainsi découvrir un monde nouveau et une culture nouvelle.

Les savoirs cités ci-dessus construisent, dans notre cas, une piste d'esquisse de profil interculturel des apprenants de Touat avant le début du projet pédagogique. La même opération se répète à la fin du projet pour vérifier le développement, la progression et les changements des compétences culturelles et interculturelles après l'intégration explicite de l'aspect culturel francophone en parallèle avec l'enseignement linguistique.

La mise en place d'une conscience interculturelle

Cette mise en place se résume dans le développement de la personnalité de l'apprenant et la formation du futur citoyen. Certainement, l'école est le lieu de la récolte de plusieurs savoirs mais aussi une source d'éveiller et de mettre en place, chez l'enseignant et l'apprenant, une conscience interculturelle. Au fait, cette conscience consiste à comprendre que la langue n'est plus conçue, seulement, dans ses dimensions ; linguistique, lexicale ou grammaticale mais parallèlement dans son aspect culturel, comportemental, d'attitudes et de représentations.

Pouvoir établir des différences et/ou des ressemblances et réaliser des distinctions des uns et des autres culturellement hétérogènes revient essentiellement à la conscience culturelle de l'individu enseignant et apprenant (le Soi) de sa propre culture, identité culturelle et nationale et sa vision objective de l'Autre.

Comme la ou les cultures n'existent qu'à travers les manifestations produites par les acteurs sociaux, ces derniers sont appelés à se respecter et installer entre eux des principes d'altérité et d'empathie pour s'accepter et se tolérer les différences.

Sensibiliser à l'apprentissage interculturel en classe de FLE

La finalité première du processus d'apprentissage des langues étrangères notamment le français est de former un apprenant-citoyen apte à communiquer dans divers contextes.

Chapitre N° 6 : Représentations et difficultés d'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte secondaire de Touat.

Les conditions variées dans lesquelles se produisent des rencontres socioprofessionnelles font que les compétences langagières sont souvent insuffisantes pour réussir la communication entre des locuteurs qui proviennent de cultures distinctes. C'est pourquoi, la sensibilisation des apprenants à la primordiale de la considération de la ou des cultures de la langue française dans la réussite de leur processus d'apprentissage de langues s'avère nécessaire voire immédiate pour de maintes raisons.

D'abord, l'enrichissement culturel des apprenants de français langue étrangère contribue fortement à l'élargissement de leurs visions du monde dans une perspective d'ouverture sur d'autres univers francophones tout en tolérant les différences et valorisant la culture de l'autre.

En effet, l'apprentissage de la langue française signifie aussi l'appréhension de ses cultures francophones européennes ou africaines et en découvrir le fonctionnement, les valeurs et les normes, le mode de vie, etc.

C'est un atout important que l'apprenant doit investir objectivement dans des situations de communication afin de combattre la stéréotypie et installer des balises de compréhension et de respect mutuels.

De plus, l'apprenant du français doit dépasser le simple cadre instrumental mis en pratique de la langue en exploitant l'aspect composé et complexe de la culture ou des cultures que véhicule la langue apprise en tant qu'expérience déjà vécue ou à vivre.

En définitive, la sensibilisation à l'apprentissage à l'interculturel est devenue une étape prenante des cours de français et des autres langues en juxtaposant autres facteurs phares qui motivent l'apprenant à l'apprentissage du FLE dans sa complexité linguistico-culturelle comme les circonstances, les objectifs prédéterminés, la motivation des enseignants, le matériel pédagogique investi, les dispositifs mobilisés pour réaliser les tâches et les activités à l'exemple de l'Internet.

Synthèse de chapitre

En bref, il a été question, dans ce chapitre, de mettre l'accent sur un ensemble de concepts phares dans le développement des compétences culturelles et interculturelles en FLE chez les jeunes lycéens.

Chapitre N° 6 : Représentations et difficultés d'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte secondaire de Touat.

Les représentations linguistiques, sociales et culturelles relatives à la langue française, la société francophones, les locuteurs francophones et leurs pratiques socioculturelles peuvent constituer dans deux cas contradictoires une motivation d'apprentissage ou un obstacle qui l'entrave.

Agir en fonction de ces représentations en tant qu'images mentales interprétées par des stéréotypes préconstruits pourrait produire des situations de malentendu et d'incompréhension et par conséquent ralentir voire empêcher le développement des compétences inter/culturelles.

CHAPITRE N° 7

Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Introduction

La description du profil interculturel d'entrée en 1 A.S. et de sortie nous a paru un passage obligatoire pour pouvoir décider de l'existence ou l'inexistence des compétences culturelles et interculturelles chez les jeunes lycéens de Touat et la réussite de l'expérimentation pédagogique envisagée comme la recherche action de ce travail.

A travers l'observation non participante nous visons à analyser les comportements et les attitudes des apprenants envers la langue française et ses cultures. Leurs réactions peuvent nous révéler la place de la langue française et des cultures francophones en classe de 1 A.S. à Touat. Quant à l'analyse du questionnaire ; elle cible principalement l'évaluation du niveau des compétences culturelles et interculturelles de ces apprenants avant et après le projet d'enseignement interculturel francophone explicite.

1. L'observation non participante

1.1. La grille d'observation des apprenants

Tableau 29: Grille d'observation des 143 apprenants en classe de 1 A.S. L. PH.

(dans les trois lycées)

L'observation	Oui	Non	Remarques
Les apprenants prennent-ils l'initiative de lire à haute voix ?		X	Dans les trois classes observées, seuls 10 apprenants du L1 ont lu le texte à haute voix.
Les apprenants interagissent-ils avec l'enseignant en posant des questions ?		X	Plus de 90% des apprenants sont des récepteurs passifs de l'information.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

<p align="center">Les apprenants participent-ils en français ?</p>	<p align="center">Rare</p>	<p align="center">X</p>	<p>Les apprenants de L2 et L3 ne participent pas en français mais commentent les propos des enseignants en langue maternelle « l'arabe local »</p>
<p align="center">Les apprenants réagissent-ils par rapport au profil culturel de l'interviewé « Smaïn » ?</p>	<p align="center">X</p>		<p>Les apprenants de L2 et L3 ont manifesté des réactions négatives en exprimant des représentations socioculturelles stéréotypées des harkis algériens résidant en France.</p> <p>Quant aux apprenants de L1, ils ont manifesté plus de tolérance.</p>

Cette grille nous a permis de décrire les comportements et les conduites des apprenants au sein de la classe de 1 A.S., en relation avec la dimension culturelle et interculturelle relatives à l'apprentissage de français langue étrangère.

Préparer l'apprenant de 1 A.S. à entreprendre des communications réussies dans des situations culturellement hétérogènes est l'objectif principal du processus enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Pour ce faire, l'apprenant doit éviter de préjuger l'Autre et dépasser les stéréotypes qui infectent tout type de relation entre des individus de cultures différentes et entraver la communication entre eux. C'est pour cette raison que nous avons pensé à relever, chez nos sujets enquêtés, quelques stéréotypes et préjugés traduits en comportements ou attitudes observables.

A ce stade, l'observation non participante que nous avons menée au début de notre enquête nous a conduit à travers un regard analytique au centre de l'action pédagogique à l'intérieur des classes de 1 A.S. au centre-ville d'Adrar, Reggane et à

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Tssabit, dès les premiers moments de l'observation à remarquer que la francophonie culture et langue dans les lycées de cette région dans le Grand sud algérien passe par un état critique.

Les apprenants de 1 A.S. ont manifesté, spontanément et inconsciemment, un ensemble d'attitudes lors des séances de français langue étrangère. Ces attitudes sont la traduction observable de plusieurs images stéréotypées et préjugés de l'Autre. A titre de rappel, le cours observé s'enregistre dans le projet intitulé « l'interview » dont l'objectif de la séquence était de rendre l'apprenant capable de produire à l'oral et à l'écrit une interview afin de présenter ou se présenter. C'était une séance de Compréhension de l'écrit travaillée par le biais du support écrit intitulé « interview avec « Smaïn » du manuel scolaire de 1 A.S. page 73. Ce texte est accompagné d'une photo sur laquelle figure l'interviewé souriant.

1.1.1. Les stéréotypes et les préjugés

Au cours de la séance, un apprenant de L2 a intervenu en arabe dialectal pour donner la remarque que physiquement Smaïn ne ressemble pas aux français. Sa remarque était « ميشبهش للقور هادا اسمر و عينيه مازرق م خضر هادا ما يكون لا حركي ». La traduction en français de sa remarque donne que « Smaïn, ne ressemble pas aux français, il est brun, il n'est pas blond et il n'a pas les yeux verts ou bleus comme les français, c'est un harki ». L'enseignant a demandé au reste des apprenants s'ils partagent le même point de vue de leur camarade.

Plus de 60% de l'ensemble des apprenants présents, soit 50, ont levé le doigt de l'accord. L'enseignant a bloqué le dialogue avec les apprenants pour revenir au cours.

La réaction négative et régressive de l'enseignant qui a continué la séance sans commenter les attitudes des apprenants envers Smaïn a démotivé les apprenants et a donné lieu à l'enracinement des représentations par rapport au français comme « tous les français sont des blonds, ont les yeux verts ou bleus » et « tous les bruns francophones sont des harkis ».

Cela nous a fait remarquer que les apprenants sont dotés d'un certain nombre de stéréotypes et de préjugés qui influencent fortement leurs attitudes et

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

comportements et déséquilibrent le processus de développer des compétences culturelles et interculturelles dans cette région spécifique.

Le rejet de la langue et par conséquent de la culture était l'une de nos premières remarques lors des séances de l'observation au sein des classes. Cette attitude était manifestée chez les apprenants de Touat à travers plusieurs comportements.

1.1.2. Le silence

Un seul apprenant, parmi 50, essayait de répondre et de participer dans la classe de L2. Le silence régnait sur 98% des 49 apprenants restants durant de longues minutes et demeure leur réaction première et préférée face à un contenu d'une langue indésirable. Les apprenants s'abstiennent de poser des questions à l'enseignant, pas de commentaire au long du cours jusqu'à l'apparition de Smaïn dans le texte proposé à l'étude. Les tentatives répétées de la part de l'enseignant restent stériles face à ce silence qui déséquilibre le déroulement de la leçon. Ecouter ce silence peut dire beaucoup de chose de la relation des apprenants avec la francophonie.

Pas d'autres solutions que d'opter pour la langue maternelle pour la brisure du silence persistant. Une phrase ou deux en langue arabe algérianisé sont capables de faire émerger quelques commentaires en arabe touati à propos de l'humoriste beur francophone d'origine algérienne. L'artiste Smaïn a stimulé l'émergence d'une représentation socioculturelle à propos de la couleur de peau, la couleur des yeux en rapport avec l'identité donc de racisme.

1.1.3. Les réponses collectives

C'est une attitude de protection contre l'Autre représenté par l'enseignant de français et la langue. Adoptée par les apprenants pour s'éclipser et se fondre dans un ensemble, cette attitude leur permet de ne pas se justifier ou expliquer leurs réponses pour deux raisons.

D'une part, nous trouvons le motif linguistique, ils ne maîtrisent pas assez le français oral, ils demandent souvent une traduction à l'arabe de la consigne, de la question voire du texte proposé. D'autre part, la manifestation individuelle entraîne une interaction avec l'enseignant ce qui peut expliciter les points de défaillance de l'apprenant et l'intimider devant ses camarades de classe. En plus, l'apprenant

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

entremêle sa voix avec celles de ses camarades pour s'éclipser et se sentir en sécurité linguistique.

1.1.4. Refuser la prise de parole individuelle

Cette scène est trop fréquente dans les classes observées, les apprenants refusent de prendre la parole, par peur, par complexe ou par ignorance car parler le français à haute voix et une gageure pour eux.

Deux apprenants scolarisés à Reggane ont répondu couramment et correctement à la question de l'enseignant qui dit « quel personnage aimeriez-vous interviewer ? Si vous étiez journaliste. » en langue anglaise, par contre l'enseignant n'a pas accepté l'usage de l'anglais en cours de français.

Cet acte anti pédagogique a freiné la participation de ces deux apprenants qui créaient de l'ambiance dans cette classe démotivée et en désintérêt total envers le cours présenté. Une petite discussion avec quelques apprenants, nous a permis de comprendre qu'ils préfèrent lire, parler et participer en anglais plutôt qu'en français, vu la facilité de la langue et la tolérance du professeur qui n'interdit aucune langue en classe même l'arabe en encourageant la communication et le débat des idées.

Sur la base de tout ce qui a été cité, nous déduisons que les apprenants enquêtés de Reggane sont dotés de deux représentations envers la langue française et l'enseignant de la langue française. Une langue difficile à l'oral et compliquée à prononcer, en plus d'un enseignant intolérant par rapport à l'usage des autres langues en classe, ce qui ne leur donne pas l'opportunité de s'exprimer à leur guise.

1.1.5. Des attitudes agressives

L'exemple du préjugé fourni en défaveur de Smaïn l'artiste qui le considère comme un « harki » parce qu'il est francophone et a quitté son pays. D'autres images stéréotypées favorables et défavorables étaient présentes en classes de 1 A.S. dans les trois districts à Touat.

Nous en citons quelques-uns : L'avenir est pour l'anglais, un artiste en France mène une belle vie c'est pourquoi Smaïn a quitté son « *Bled*⁵⁵ », la France est un

⁵⁵ Le mot utilisé par les apprenants pour désigner le pays natal de Smaïn qu'est l'Algérie.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

pays libre, Smaïn peut s'exprimer comme il veut, Smaïn aime la France plus que l'Algérie, etc.

En discutant avec les apprenants à la fin de chaque cours et de chaque observation, nous avons remarqué quelques comportements en commun dans les trois lycées enquêtés, à l'exemple : l'oubli des cahiers de français, l'absence du manuel scolaire, le désintérêt à noter les cours sur les cahiers de français.

D'après les enquêtés de Tssabit et de Reggane, cela revient principalement à la place minime attribuée à la langue française en disant haut et fort « nous n'aimons pas cette matière, cette langue ».

Ce qui est nécessaire à citer c'est que ces apprenants ne connaissent pas le côté esthétique, beau et culturel de la langue française, dès la troisième année primaire, ils n'apprennent que l'aspect linguistique du français en marginalisant l'aspect culturel.

Les images stéréotypées et les représentations de tout type forment un facteur capital de l'état actuel du français dans ces classes, c'est pourquoi le regain de cette langue doit passer par le travail sur cette cause en faisant connaître à ces apprenants le français et la culture francophone autrement.

Présentation et analyse du questionnaire pré-expérimental (l'évaluation diagnostique)

1.2. Item n°8 : la pratique quotidienne de la langue française hors les établissements scolaires.

En demandant aux apprenants si le français en tant que langue étrangère figure dans leurs pratiques langagières quotidiennes entre amis ou en famille, 95 apprenants (soit 66,9%) ont répondu négativement, alors que 32 apprenants (soit 22,8%) ont confirmé l'usage du français entre les membres de famille et les amis (es). Cependant 74,8% des apprenants (soit 107) ont exprimé leur préférence de l'anglais pour plusieurs raisons que nous détaillerons dans la rubrique des représentations de la langue française à Touat. Il faut souligner que de nombreux apprenants ont exprimé une double réponse qui joint la pratique orale du français et la préférence de l'anglais.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

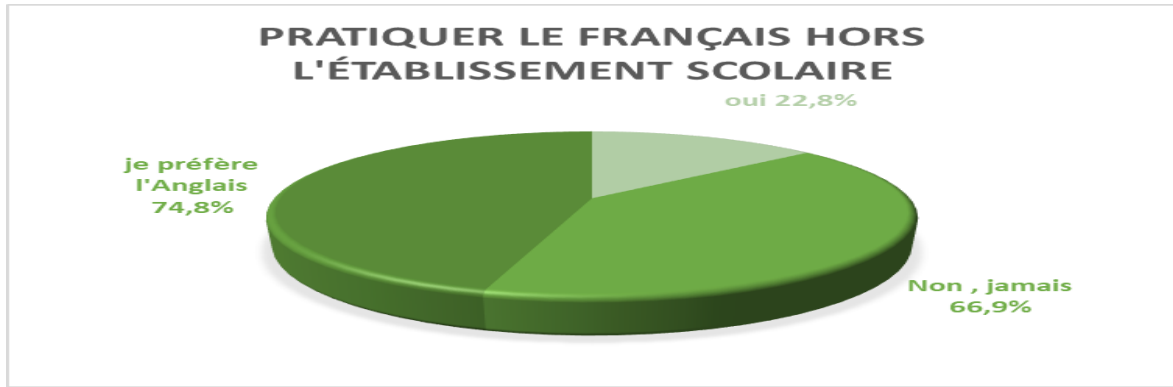


Figure 28: Fréquence de la pratique du français par les apprenants à Touat hors les établissements scolaires.

Commentaire

Le cercle ci-dessus nous indique que le français est une langue de faible diffusion parmi les apprenants dans leurs pratiques langagières quotidiennes. Une préférence de la langue anglaise est grandement exprimée par 74.8 % des répondants. Pour bien éclairer le paysage linguistique au sein de notre contexte d'étude, nous l'avons récapitulé dans la figure dressée ci-dessous inspirée du travail de .T.Ibrahimi.(2004)

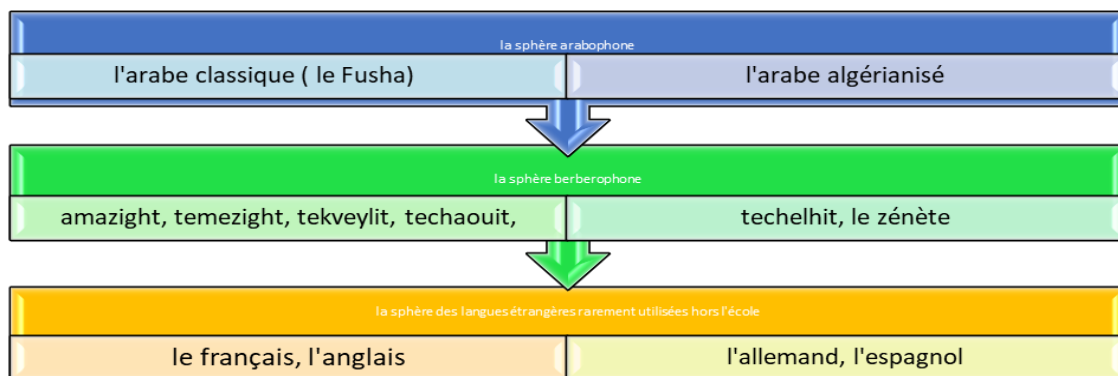


Figure 29: Paysage linguistique à Touat inspirée de la répartition de K.T. Ibrahimi (2004).

Cette figure nous explicite les trois sphères de langues qui se manifestent à travers la juxtaposition de plusieurs langues et dialectes dans le contexte de notre étude. Une présence justifiée par des raisons sociales, professionnelles ou économiques dessine le caractère plurilingue et pluriculturel de l'échantillon participant à l'expérimentation pédagogique, qui vise à intégrer la dimension culturelle francophone en enseignement/apprentissage de la langue française au

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

manuel de la 1 A.S. à Touat, en vue de développer les compétences culturelle et interculturelle chez ces apprenants éloignés dans le profond sud algérien.

1.3. Analyse du troisième axe : les connaissances culturelles à propos de la francophonie et des pays francophones.

Réaliser une communication interculturelle réussie dépend de plusieurs facteurs clefs y compris le taux de savoirs et de connaissances dont dispose l'apprenant-locuteur de sa culture et de la culture cible.

En effet, se doter des connaissances déclaratives (un savoir-savant) d'une culture, c'est faire connaissance avec cette culture. C'est pour cette raison que nous avons soumis les répondants aux questions qui concernent des informations d'ordre général concernant la francophonie. Voici sur quoi ont porté les questions proposées :

1.4. Item n° 9: L'existence de la francophonie en Afrique et en Europe.

Nous avons demandé aux enquêtés de citer trois pays africains, trois pays arabes et trois pays européens qui parlent le français. Beaucoup de répondants ont cité l'Algérie, le Maroc, la Tunisie et la France, ces quatre pays ont été répétés plus de 80 fois dans les réponses.

Pour 81 apprenants, donc plus que 50% des enquêtés, la langue française n'est parlée qu'en France parmi tous les pays européens, en Algérie, au Maroc et en Tunisie parmi les pays arabo musulmans. Quelques apprenants n'ont pas compris les questions posées malgré la clarté et l'accessibilité du vocabulaire choisi en formulation des interrogations c'est pourquoi nous avons proposé à ces sujets des copies du questionnaire traduit à l'arabe. Après la traduction, de nombreuses autres réponses ont été avancées à l'exemple de la Mauritanie, l'Amérique, le Qatar, la Belgique, le Mali, le Cameroun, le Sénégal, le Japon, le Burkina Faso, le Niger, le Tchad, la Côte d'Ivoire, l'Indonésie, etc.

Notre objectif n'était pas de valider la qualité des réponses par apprenant, l'intérêt de cette question est de vérifier une connaissance importante relative à la francophonie et à l'espace francophone qui représente simultanément une langue, une culture et un phénomène international dont ces apprenants en font partie malgré le statut officiel de la francophonie en Algérie.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Les réponses fournies dévoilent un manque de connaissance flagrant et inquiétant à propos de la répartition universelle de la francophonie. D'ailleurs plusieurs questions problématifient la francophonie à Touat et en Algérie ; qu'est-ce que la francophonie ? Sommes-nous des francophones ? Pourquoi nous n'appartenons pas à l'organisation internationale de la francophonie ? (OIF⁵⁶). Sur ce, il fallait prévoir des séances de présentation de la francophonie en tant que phénomène linguistique, culturel et institutionnel.

1.5. Item n° 10 : Le drapeau : symbole d'identité individuelle, collective.

La connaissance est le fruit d'une lecture, d'une étude ou d'une expérience personnelle, individuelle ou collective. Les connaissances culturelles s'enregistrent sous des savoirs relatifs à plusieurs profils d'une culture locale ou étrangère. Acquisés, dans un premier temps, en famille en tant que premier lieu de socialisation, puis à l'école. Ces connaissances se confrontent dans un milieu de diversité culturelle où le locuteur est appelé à les mobiliser et investir voire enrichir pour former un répertoire culturel propre à l'apprenant locuteur.

Dans une rencontre pluriculturelle, l'investissement de ces connaissances devient de l'ordre du primordial pour réussir la communication tenue entre des individus culturellement hétérogènes. Ces connaissances peuvent porter sur des valeurs, des croyances, des modes de vie, des comportements, des emblèmes, des personnalités scientifiques, politiques, artistiques ou historiques et c'est à leurs travers que la distinction entre les différents groupes culturels est établie.

Le questionnaire proposé aux apprenants vise à évaluer, dans un premier temps, le niveau de leurs connaissances culturelles concernant leur culture mère dans toutes ses variétés puis la culture cible. Pour ce faire et afin de porter un regard objectif sur le niveau des connaissances culturelles chez les apprenants de Touat, nous nous efforçons d'établir une étude comparative entre les réponses des apprenants dans les deux cas. Il est nécessaire de noter que les connaissances que nous avons demandées

⁵⁶ OIF est l'abréviation de l'Organisation Internationale de la francophonie, Créée le 20 mars 1970 à Niamey, selon le site officiel de la francophonie c'est un ensemble unique, riche de diversité qui met en œuvre une coopération politique, éducative, économique et culturelle entre les 88 pays membres afin de promouvoir la langue française dans tous ses aspects.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

aux apprenants ne relèvent pas seulement de la culture française mais également de quelques cultures francophones.

Il est évident que la culture française a une part importante dans les cultures francophones, cependant elle n'est pas la seule, chose que la majorité des apprenants ignorait et croyait que le français en tant que langue et culture ne renvoie qu'à la France.

Pour cette raison, nous avons pioché dans leurs répertoires des connaissances en vue de relever des informations génériques culturelles des différentes cultures francophones y compris la culture française tels que les symboles, les emblèmes, les personnalités célèbres, les monuments historiques ou touristiques, le monde des arts, la gastronomie, etc.

Afin de récolter ce genre d'informations nous avons soumis les apprenants à un ensemble de questions traitant les thèmes suivants : le drapeau (algérien, français, malien et suisse), le code vestimentaire (algérien, français, tunisien), l'art culinaire, le monde des arts (algérien et français). Les célébrités politiques, artistiques et historiques.

1.6. Première comparaison : item n° 10 « Drapeau »

Nous avons posé aux apprenants les questions suivantes :

- Que signifient la couleur blanche, verte, l'étoile et le croissant rouges sur le drapeau algérien ?
- Quelle sont les couleurs du drapeau français, malien et Québécois ?
- Quelles sont les couleurs du drapeau malien ?

1.6.1. La signification des trois couleurs du drapeau national, de l'étoile et du croissant rouges.

Symbole d'identité, preuve de citoyenneté et d'appartenance historique, le drapeau dans toute sa charge patriotique est l'emblème national culturel, historique et identitaire par excellence de chaque membre de l'état. L'histoire de la création de son drapeau fait partie du patrimoine national commun. En Algérie, le drapeau est passé par plusieurs métamorphoses dans de nombreuses versions de création⁵⁷.

⁵⁷ <https://www.thecasbahpost.com/drapeaux-dalgerie-tissages-dune-histoire/> consulté le 17 Janvier 2022.

1.7. Item n°11 : Que signifient la couleur blanche, verte, l'étoile et le croissant rouges du drapeau algérien ?

Parmi 143 répondants 87 répondants soit 60.83% ont fourni des réponses incomplètes ambiguës qui manquent de précision et de clarté à l'exemple de « la couleur blanche c'est-à-dire le nettoyage pour certains, la propreté pour quelques-uns, voire le ciel et la neige pour d'autres, des réponses assez anarchiques qui ne décrivent pas le symbolisme du drapeau national et ne le valorise aucunement comme il le mérite. La qualité des réponses de cette proportion d'apprenants révèle plutôt le manque de précision de l'information historique et patriotique chez ces apprenants. Le drapeau comme couleur et ordre de disposition sur l'étoffe, histoire de la création et d'évolution font partie prenante de l'emblème national en plus d'être l'un des symboles de l'identité individuelle et collective de l'apprenant futur citoyen.

Dans ce sens, Patrice CANIVEZ(2011) affirme que l'identité d'une nation est symbolisée par un certain nombre d'éléments emprunté à sa propre culture comme : le drapeau, l'hymne national, la langue, la religion, l'habitat, le code vestimentaire, etc. (P. CANIVEZ, 2011).

En effet, l'histoire des peuples et des communautés sont source de l'identité culturelle de l'individu, c'est pourquoi que l'apprenant doit se pourvoir des connaissances culturelles de source historique pour mieux développer et construire son identité.

Autres illustrations de réponses concernant la couleur verte « le vert est le Djbel » pour dire la montagne, l'étoile est la nuit, ce type de réplique infère clairement le désintérêt d'une importante partie des apprenants envers des symboles de la nation, de la culture mère et de l'identité historique collective. 45 apprenants soit 31.46% ont répondu par des phrases descriptives du drapeau national à l'exemple de :

- « Le blanc est la paix, la tranquillité et le calme, le travail de la terre le croissant est le code de l'islam notre religion l'étoile je ne sais pas. »
- « Le blanc et le vert forment des couleurs de *heaven*⁵⁸ et de *peace*⁵⁹ »
l'apprenant n'a pas su s'exprimer en français pour dire le paradis et la paix.

⁵⁸ Heaven : en anglais ça signifie le paradis en français.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Il faut signaler que 6 apprenants soit 4,19% n'ont pas donné des réponses à cette question sachant que le questionnaire dans son format interactif interdisait l'envoi du formulaire rempli que si toutes les réponses y sont mentionnées c'est pourquoi nous avons eu 6 réponses réparties entre « je ne sais pas », « I don't know » et لا أستطيع التعبير باللغة الفرنسية.

Toutefois, les cinq derniers répondants soit 3,49% ont fait appel à leur langue maternelle pour plus d'éloquence et d'accessibilité au vocabulaire et ont répondu complètement en arabe pour dire " العلم الوطني رمز الوطنية الابيض لون الصفاء و الأخضر لون الزراعة والهلال رمز الاسلام و النجمة برؤوسها الخمسة ترمز إلى أركان ديننا الحنيف »

En traduisant cette expression nous avons obtenu « Le drapeau national est le symbole du patriotisme, la couleur blanche est la couleur de la sérénité, la couleur verte symbolise l'agriculture, le croissant est le symbole de l'islam, et l'étoile avec ses cinq bouts symbolisent les cinq piliers de notre religion l'islam ».

La répartition des réponses à la douzième (12) question portant sur les couleurs du drapeau français sont comme suit : 39 répondants soit 27.27% seulement avaient l'information que le drapeau français est tricolore bleu, blanc et rouge alors que 69 parmi eux soit 48.25% ignoraient de quelles couleurs est composé le drapeau français.

Pour le reste des apprenants du nombre de 35 soit 24.47% se sont amusés à colorier le drapeau français de toutes les couleurs, le noir, un drapeau noir tacheté par des crânes, un drapeau noir avec des tâches rouges, un drapeau bleu avec une guillotine au milieu, un drapeau noir avec une colombe blanche qui saigne.

Les résultats précédemment cités sont les réponses des apprenants introduites en arabe comme suit : « العلم الأسود الذي ترصده الجماجم ، -لون العلم الفرنسي بكل الألوان ، الأسود ، العلم الأسود مع نزيف حمامة" العلم الأسود ذو البقع الحمراء ، العلم الأزرق مع مقصلة في الوسط بيضاء

L'analyse de données citées ci-dessus nous conduit à déduire que les apprenants dans le contexte secondaire de Touat ne possèdent pas des connaissances culturelles approfondies de source historique telle que le drapeau. Etant un facteur clé dans la

⁵⁹ Peace en anglais exprime la paix en français.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

construction de l'identité individuelle et collective, il s'avère nécessaire de mettre en exergue ces référents historiques et ces emblèmes nationaux lors des cours de l'Histoire en classe. Voici un graphique qui résume les résultats relatifs au drapeau algérien.

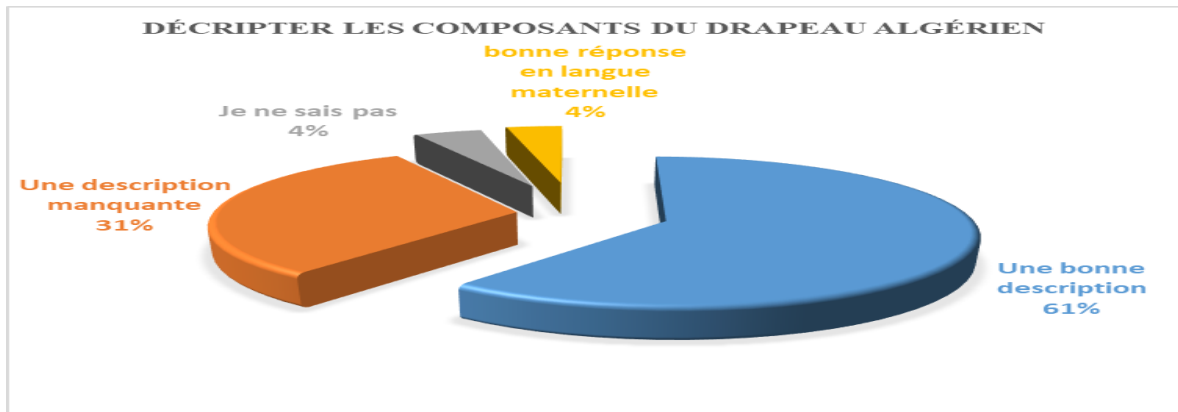


Figure 30: Décryptage des composants du drapeau algérien.

L'analyse des résultats obtenus de cette question montre que le manque de connaissance culturelle, historique et patriotique chez les apprenants de 1 A.S. Lettres et Philosophie dans le contexte secondaire de Touat est flagrant sachant que ces connaissances concernent leur culture mère et leur patrie mère. Cette défaillance relative au contexte de création de l'emblème national algérien dévoile un désintérêt inquiétant vis-à-vis les emblèmes nationaux à citer le drapeau, l'hymne national ou l'Histoire de la révolution de la libération nationale.

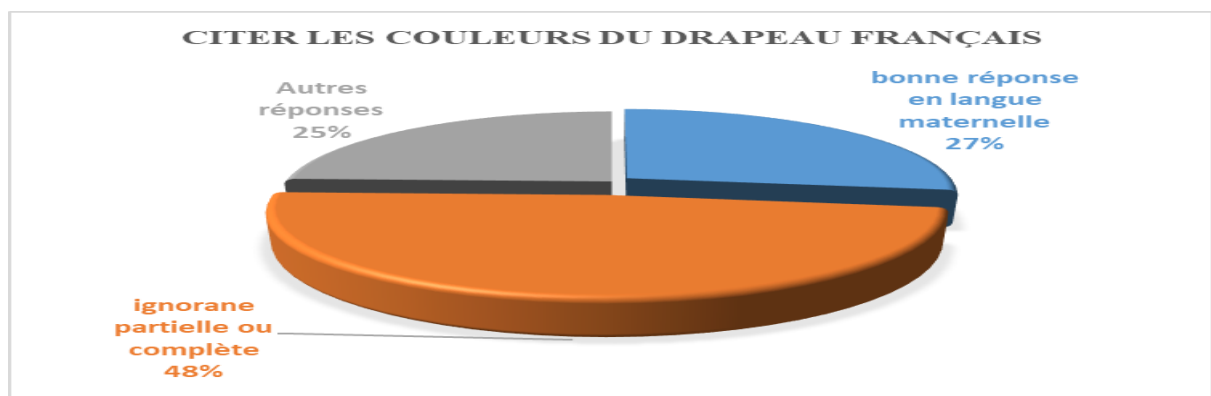


Figure 31: Taux de connaissance des couleurs du drapeau français par les apprenants.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Commentaire

De 143 répondants, 39 seulement soit 27.27% savent que le bleu, le blanc et le rouge dans cet ordre, sont les trois couleurs du drapeau français 18 ont donné les couleurs en désordre, tandis que 69 répondants soit 48.25% dans les trois établissements lieu d'enquête ont fourni, anarchiquement, des réponses fausses, sarcastiques et chargées de claire dérision.

1.8. Analyse du 11^{ème} item

Chaque drapeau véhicule une charge symbolique et culturelle décrites et interprétées à travers l'ordre de ses couleurs, de ce fait connaître les couleurs d'un drapeau dans l'ordre correct renvoie à une connaissance culturelle basique car la couleur en elle-même a toujours été un phénomène culturel.

Il faut dire que les apprenants ont beaucoup utilisé la couleur noire qui connote souvent le deuil, les crânes qui symbolisent la mort, les tâches rouges en référence au sang des martyres algériens coulé pendant la guerre de la libération. Les réactions des répondants ne peuvent que refléter l'impact négatif qu'a imprimé la France colonisatrice dans leurs mémoires assez fraîches par les cours de l'Histoire.

En analysant les expressions utilisés par les apprenants comme « le drapeau noir centré par des crânes », « le drapeau noir tacheté par le rouge qui signifie le sang », il n'est pas compliqué de comprendre que les répondants se réfèrent à la période coloniale et ne font qu'exprimer leurs sentiments et leurs opinions en dessinant une étoffe qui décrit l'inhumanité et la sauvagerie de l'armée française pendant la guerre de la libération en Algérie.

Pour les deux drapeaux malien et québécois, la majorité écrasante des répondants ont montré une ignorance totale de ces deux étoffes. Etant deux pays francophones, nous les avons choisis aléatoirement pour marquer la répartition universelle de la francophonie dans les quatre coins de la planète Terre.

La méconnaissance des pays francophones et de leurs cultures a un impact négatif sur la construction de la connaissance culturelle nécessaire au développement de la compétence culturelle et interculturelle chez les apprenants de 1 A.S. de Touat.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

En somme, nous constatons le caractère vague et incertain des connaissances culturelles portant sur des informations historiques algériennes et francophones, cela peut renvoyer au manque de la documentation et de la recherche ainsi que la place minime attribuée à ce type de savoir culturel universel en général et francophone en particulier dans les programmes de toutes les disciplines enseignées à l'école.

1.9. Deuxième comparaison « la pratique vestimentaire »

La deuxième comparaison a porté sur un item qui marque le niveau de connaissance culturelle à propos du code vestimentaire local et étranger. Se vêtir est une pratique palpable et visible de la culture du concerné, c'est une manifestation et une expression explicites de son appartenance à un groupe de référence socioculturelle précise.

Pour ce faire, nous avons demandé d'abord aux apprenants de citer les régions algériennes connues par les spécificités vestimentaires suivantes : le Haïk, L'Adjar⁶⁰ noir et long, Le karakou, le burnous, le Dukkàli, la Gandoura, la Blouza et la Chedda, Puis ils devaient décrire le style vestimentaire français, et enfin citer un accessoire de la tenue traditionnelle masculine tunisienne.

1.9.1. Item n°12 : Citez les régions algériennes connues par les spécificités vestimentaires suivantes : le Haïk, Adjar noir et long, karakou, burnouss, elmelhfa, le dokkàli, la gandura, la blouza, la chedda».

Les réponses étaient d'une variation marquante. Afin de les analyser, les réponses à cette question ont été transformées en pourcentage de bonne réponse (correct) et de moins bonnes (faux) dans le tableau ci-dessous.

Tableau 30: Pourcentages des connaissances culturelles concernant le code vestimentaire local.

Le costume	Corret	Faux
Al Haïk	92,00%	8,00%
Gandoura	64%	36%
La Blouza	32%	68%
Chedda	100%	0%
Adjar Noir Long	12%	88%
Le Dokkàli	65%	53%
karakou	85%	15%
Burnouss	75%	25%
% total	64,18%	35,82%

⁶⁰ Adjar c'est un accessoire que porte la femme dans plusieurs pays musulmans qui couvre le nez et la bouche seulement contrairement au Niqab qui est un voile qui masque le visage entier.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Commentaire

Le tableau ci-dessus montre des indications chiffrées concernant la répartition des vêtements traditionnels algériens selon les régions où ils sont considérés comme une tradition vestimentaire et un patrimoine culturel déterminant. Nous avons proposé aux apprenants un ensemble de spécificités vestimentaires à l'exemple d'El Haik, El Burnus, Le karakou, L'Adjar long noir, La Gandoura, Le dokkàli, La Blouza et La Chedda. Les indications chiffrées du tableau sont retranscrites dans les deux graphes ci-dessous.

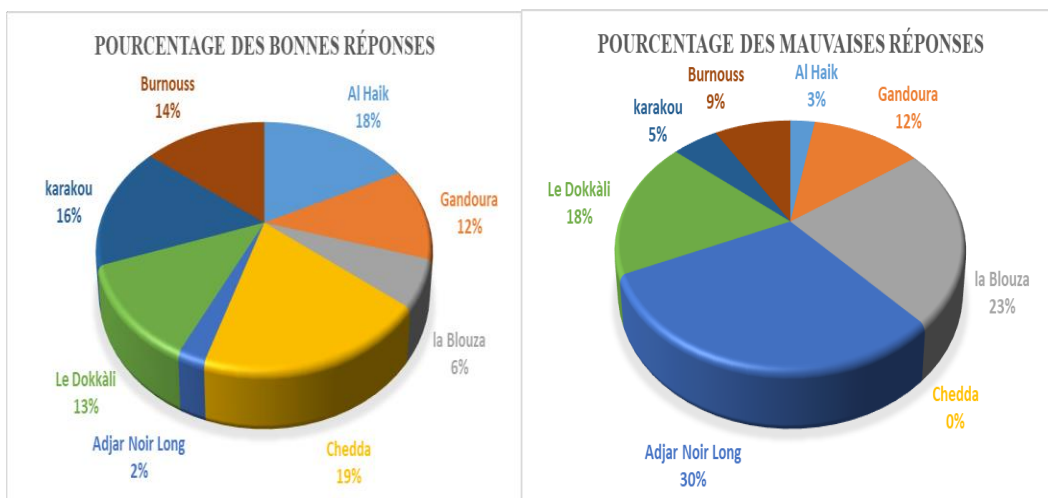


Figure 32: l'attribution des codes vestimentaires aux régions concernées.

Commentaire des deux secteurs

64.18% de bonnes réponses contre 35.82% des réponses fausses étaient fournies par les apprenants de 1 A.S., toutefois, les proportions de chaque spécificité vestimentaire justifient une large incertitude de l'information culturelle.

1.9.2. Analyse du douzième item « le code vestimentaire »

Une large confusion a été remarquée au niveau de quelques spécificités telles que la Blouza. Les répondants ont confondu son origine entre Mascara, Oran, Tlemcen et Mostaganem. Les réponses des enquêtés indiquent une connaissance culturelle assez consistante de la tradition et la richesse vestimentaire locale dans toutes ses diversités culturelles.

Par ailleurs et à propos du style vestimentaire français, la défaillance de la connaissance culturelle était flagrante, notons 7 apprenants seulement soit 4.89% qui

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

ont cité le béret étant un accessoire typiquement français, une seule apprenante sur 143 a décrit la marinière comme un habit particulièrement français. En effet, ces blouses à rayures sont devenues très à la mode jusqu'à présent depuis que Picasso et Birigitte Bardot les ont portés dans les années 1950 et 1960.

Il s'est avéré, après une petite investigation, que l'enquêtée en possession de cette connaissance, est d'origine kabyle, elle est née et a suivi sa scolarisation primaire en France. Cela peut expliquer sa dotation de l'information et sa connaissance culturelle particulière.

En guise de conclusion, cette analyse nous fait déduire que les connaissances culturelles des apprenants de 1 A.S. de Touat à propos de l'item du code vestimentaire sont plus riches en culture locale qu'en cultures francophones notamment la culture française.

Les raisons principales de cette méconnaissance reviennent probablement à l'absence et la rupture quasi totales du contact avec les cultures sus citées.

En effet, les apprenants de la 1 A.S. à Touat vivent un isolement culturel dû au manque d'interaction avec les cultures entièrement différentes, comme les cultures francophones au profit d'un contact permanent avec des cultures semblables considérées comme des variétés de la même culture-source ou mère.

De ce fait, nous constatons que la société Touati vit un mono culturalisme caractérisé par une présence d'une diversité culturelle nationale. Intégré dans une communication interculturelle, l'apprenant Touati sera mis face aux contraintes et aux risques de mauvaise interprétation, ce qui en résulte des mécompréhensions entravant ainsi la relation quelle que soit sa nature.

1.10. Troisième comparaison « l'art culinaire »

Etant une partie intégrante de la culture, l'art culinaire est une dimension reconnue à l'échelle internationale comme représentation culturelle spécifique parmi d'autres et à son travers, nous pouvons découvrir le degré de connaissance de sa culture et de la culture d'autrui.

Alain DUCASS (2003) déclare dans le « Dictionnaire Amoureux de la cuisine » que « *de tous les phénomènes socioculturels que l'on peut analyser et répertorier, la*

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

cuisine, au-delà de l'alimentation, est le phénomène qui rend au mieux compte de la vie d'une communauté, dans l'espace et dans le temps. ». (DUCASS, 2003) citée dans (C. DUMAS, 2008)

En effet, c'est dans cette optique du rapprochement étroit entre la gastronomie et la culture que nous avons opté d'évaluer les connaissances culturelles des apprenants à ce propos.

Pour obtenir ce genre d'informations, nous avons posé aux enquêtés la question suivante.

1.10.1. Item n°13 : De quelles origines sont les plats suivants : les gaufres flamandes, la viennoiserie, El harira⁶¹, le bœuf bourguignon, le pain d'épices, la poutine⁶². Zfitti.⁶³

Les réponses étaient comme suit ; 140 apprenants soit 97.91% ont attribué le plat d'El Harira à différentes régions algériennes à l'instar de Tlemcen, Oran, Ghilizane, Mascara, Bechar, Nâama, etc. Trois apprenants seulement soit 2.09 %, ont cité le pays voisin le Maroc comme le pays d'origine d'El Harira.

A noter que cette information est très correcte car El Harira figure dans le patrimoine immatériel culturel du Maroc. Le deuxième plat assez connu chez les apprenants est le Zfitti, 85 % des enquêtés ont reconnu ses régions d'origine comme la wilaya de Biskra et M'sila et plus exactement Bousâada. De multiples réponses étaient fournies par 15% des répondants restants à savoir : je ne sais pas, c'est quoi Zfitti ?, لا اعرفه؟ ما معنى الزفيطى . Ci-dessous, nous reprenons les résultats obtenus sous forme de tableau.

⁶¹ El harira Dans l'ouest de l'Algérie, ce plat est connu comme rupture du jeûne : ce plat s'inscrit dans une tradition ancienne, héritée d'un potage andalou, la bufertuna (de buena fortuna, «bonne chance»).

⁶² La poutine est un plat de la cuisine québécoise composé de trois éléments : des frites, du fromage en grains et de la sauce brune.

⁶³ Zfitti un plat originaire de la ville de Bou Saâda, il est largement répandu dans l'oasis de Bou Saâda à M'sila et dans les petites villes de Rommana, El Allig, Eddis, Oultem et bien d'autres.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Tableau 31: Attribution des spécificités culinaires aux régions adéquates.

La spécificité culinaire	Réponse positive
El Harira	97.91% → 140 apprenants
El Zfitti	83.91% → 120 apprenants
Les gaufres flamandes	1.39 % → 2 apprenants
La viennoiserie	3.49% → 5 apprenants
Le bœuf bourguignon	00% → aucun apprenant
Le pain d'épices	0.69% → 1 seul apprenant
La poutine	00% → aucun apprenant

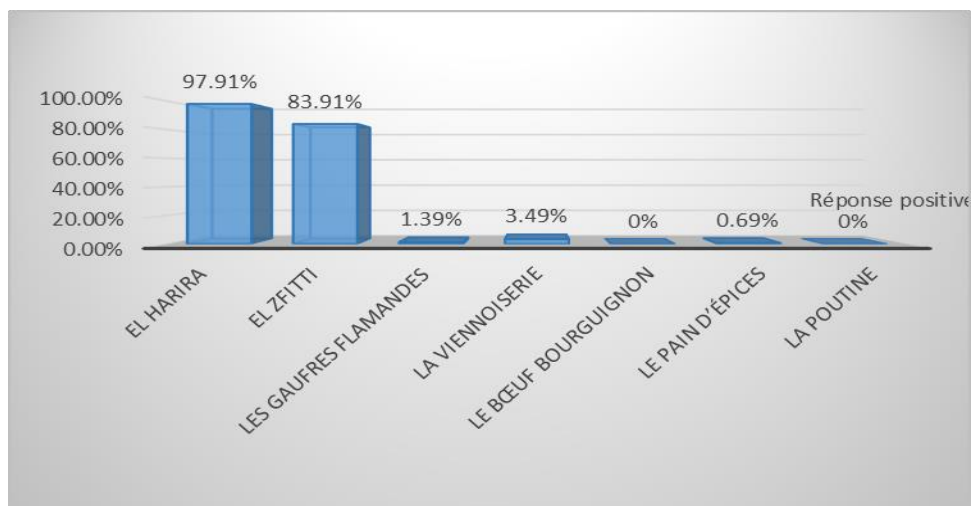
Le tableau ci-dessus montre clairement que la majorité écrasante de l'échantillon de l'étude a correctement attribué El Harira et Zfitti à leurs régions d'origine, soit les wilayas de l'Ouest et du Sud-Ouest respectivement de par un pourcentage de 97.91% et 83.91% (140 et 120 apprenants) Ce sont des plats connus à l'échelle nationale comme à Touat vu la diversité culturelle au sein de sa population.

Les enquêtés qui ont reconnu l'origine des spécificités culinaires francophones, ne sont qu'une petite minorité. Deux apprenants seulement soit 1.39% ont correctement cité la Belgique comme le pays d'origine des gaufres flamandes, une seule apprenante a cité la France comme étant le pays d'origine de la viennoiserie, soit 0.69% du total des réponses.

Par contre, aucun répondant (00%) n'a pu identifier l'origine de la poutine, le plat traditionnel et de grande consommation au Québec. Un manque flagrant de connaissance culturelle relative à l'art culinaire francophone est relevé chez la population apprenante sujette d'enquête à Touat. La figure ci-dessous représente les résultats obtenus dans cette comparaison.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Figure 33:
L'attribution
des spécificités
culinaires aux
régions
adéquates.



L'histogramme ci-dessus nous révèle les pourcentages des bonnes réponses de l'attribution des spécificités culinaires algériennes et internationales. Nous y lisons 97.91% (140 apprenants) pour El Harira et 83.91% (120 apprenants) pour El Zfitti. Cependant il y est également une ignorance quasi totale des spécificités culinaires francophones (belge, française et québécoise).

1.10.2. Analyse du treizième item

Il est clair dans ce cas qu'il s'agit d'une connaissance déclarative absente, cela peut revenir à de nombreuses raisons. D'abord, l'éloignement et l'isolement culturel de Touat qui en résulte la dominance de la culture algérienne dans toute sa diversité au détriment de la culture francophone qui à son tour n'existe qu'à travers l'enseignement du français langue étrangère.

Cependant, l'enseignement de cette langue étrangère ne fait pas suffisamment appel aux supports pédagogiques authentiques qui permettent à l'apprenant de Touat la découverte des différents aspects de la culture francophone véhiculée par la langue française. En effet, entrer continuellement en contact, avec la culture cible enrichie la banque des connaissances culturelles et le bagage cognitif chez les apprenants.

Ces connaissances concernent tous les aspects culturels francophones à l'exemple de l'art culinaire, le monde des arts (le dessin, la musique, la danse, le théâtre, etc.), l'Histoire de la francophonie, les célébrités, les traditions et les coutumes, etc. Il est important de noter que la région de Touat ne compte aucune

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

structure assurant des services en relation avec la langue-culture française ou la francophonie, nous citons par exemple l'Institut Français qui propose des services diversifiés, entre autres promouvoir l'hétérogénéité et la diversité culturelle.

En effet, les apprenants font preuve d'une démotivation quand il s'agit du français langue étrangère, le désir de la découverte et de l'exploitation est quasiment absent au détriment du développement d'un esprit ouvert et d'une compétence communicative interculturelle.

1.11. Quatrième comparaison

1.11.1. Item n°14 : Citez les fonctions et les nationalités des personnalités suivantes. (Ibn Badiss, Macron, Maître Gims, Zineddine Zidane, Victor Hugo, De Gaulle, Mouloud Feraoun).

Cette question vise à vérifier finement les connaissances culturelles des apprenants concernant le monde des arts comme le sport, la littérature, la musique, l'Histoire et ce, dans les deux cultures en question.

Pour plus de précision, objectivité et clarté, les résultats sont résumés, dans un tableau suivi d'un histogramme, en pourcentage de bonnes et de mauvaises réponses pour en inférer la présence ou l'absence de la connaissance culturelle.

Tableau 32: Fonctions et origines des célébrités en pourcentage des B.R et des M.R. (B.R : Bonne réponse, M.R : Mauvaise réponse).

Les célébrités	Pourcentage de B.R	Pourcentage de M.R
Ibn Badiss	Fondateur algérien de l'Association des Oulemas musulmans. 95% (136 apprenants)	Autres réponses 5% (7 apprenants)
Zineddine Zidane	Ancien footballeur français d'origine algérienne. 82% (118 apprenants)	Autres réponses 18% (25 apprenants)
Emanuel Macron	Le président actuel de la France 18%	Autres réponses 82%
Victor Hugo	Poète, dramaturge et écrivain français 25%	Autres réponses 75%
Céline Dion	Chanteuse québécoise 01%	Autres réponses 99%
Charles De Gaulle	Général de l'armée française	Autres réponses 22%

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

	78%	
Mouloud Feraoun	Ecrivain algérien d'expression française 35 %	Autres réponses 65%
Maître Gims	Rappeur français 10%	Autres réponses 90%
Juice wrld	Rappeur américain 90%	Autres réponses 10%
Adèle	Chanteuse anglaise 88%	Autres réponses 12%

Pour plus de précision en lecture des résultats obtenus de cet item, nous les avons convertis les bonnes réponses en histogramme.

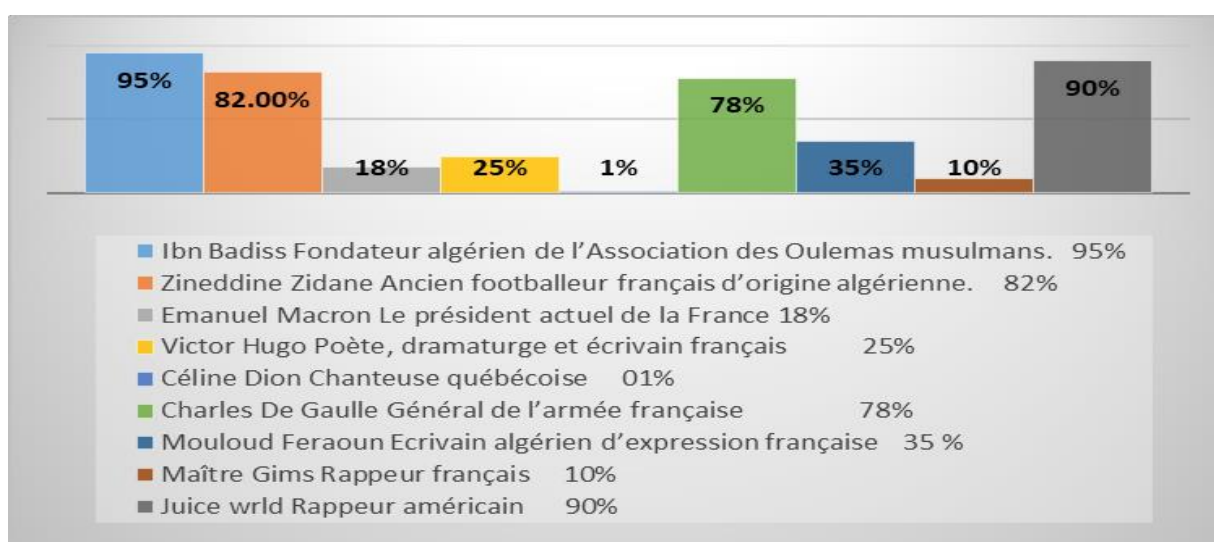


Figure 34: Fonctions et origines des célébrités.

Commentaire du tableau et de l'histogramme

Le tableau et la figure dressés ci-dessus explicitent, le problème inhérent aux indications chiffrées, chez les apprenants de 1 A.S. relatif au manque de connaissances culturelles francophones en relation avec les domaines de la littérature, la politique et le monde des arts en général.

99% des répondants n'ont pas reconnu Céline Dion et Maître Gims comme des icônes, respectivement, de la chanson québécoise et du Rap français. Il en est de même pour l'écrivain français Victor Hugo et le président actuel de la France Emanuel Macron qui ne sont connus que par 35% et 18% des apprenants de 1 A.S. à Touat.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

En s'attardant sur ces données, nous pouvons déduire l'éloignement des apprenants de la culture musicale, politique et autres francophones. Leur connaissance de Charles De Gaulles revient à la scolarisation et aux études menées à l'école en matière de l'histoire de l'Algérie avec la France. Ce n'est pas le cas pour le rappeur américain d'expression anglaise connu par 90% des enquêtés.

1.11.2. Analyse du quatorzième item

L'analyse des données obtenues nous conduit à supposer plusieurs raisons qui sont à l'origine de cette ignorance culturelle.

En premier lieu, l'éloignement géographique de la ville d'Adrar localisée à plus de 1250 kilomètres de la capitale Alger explique l'absence totale des pratiques artistiques et/ou des différents événements culturels, tels que les pièces théâtrales ou les concerts des artistes francophones ou autres.

En effet, les manifestations artistiques tout genre confondu jouent un rôle incontournable à valoriser et enrichir les connaissances culturelles dans une société ou un groupe culturel donné.

Cependant, il existe d'autres moyens pour se documenter et développer son bagage culturel tel que l'internet qui reste un espace ouvert et une source inépuisable d'approvisionnement culturel peu ou inexploité par les apprenants de 1 A.S. à Touat. Reste à signaler que beaucoup de régions à Touat, notamment les Ksour sont des zones blanches⁶⁴ non ou faiblement couvertes par le réseau d'Internet.

La faible proportion des connaissances culturelles francophones dans le contexte secondaire à Touat est opposée par un taux élevé de connaissance culturelle anglophone spécifiquement artistique justifiée par le pourcentage des apprenants qui ont reconnu Adèle, la chanteuse anglaise par 88% et Juice wrld, le rappeur américain par 90%.

L'analyse des indications chiffrées nous conduit à déduire que la défaillance détectée chez nos enquêtés résulte d'un désintérêt, une négligence et une démotivation envers la culture francophone.

⁶⁴ Les zones blanches, selon le site <https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca> sont, dans le domaine de la télécommunication, les zones les moins peuplées souvent rurales dans lesquelles les opérateurs de téléphonie et des services d'Internet jugent qu'il n'est pas rentable d'y installer leurs offres. (Site consulté le 27/01/2022)

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Une raison typiquement pédagogique s'ajoute à tout ce qui a précédé. Les pratiques enseignantes au sein de la classe de FLE ont souvent, tendance à marginaliser les supports écrits, audio ou audiovisuels qui mettent en exergue des aspects culturels de la culture cible comme l'art culinaire, le monde des arts, les modes de vie, etc.

Reste à comprendre le pourcentage élevé (78%) des apprenants qui ont reconnu le Général Charles De Gaulle. Etant l'un des généraux français qui ont marqué la période coloniale par leurs actes criminels contre le peuple algérien, son nom reste profondément ancré dans la mémoire nationale et dans les esprits des algériens d'une génération à une autre.

1.12. Cinquième comparaison

1.12.1. Item n° 15 : les préférences télévisuelles des jeunes lycéens à Touat.

Dans l'optique de mettre en relation le type de chaînes télévisées et le degré de richesse des connaissances culturelles chez les apprenants de 1 A.S. scolarisés à Touat, nous leurs avons posé la question suivante : quelles chaînes télévisées sont le plus visionnées chez vous ?

Pour plus de précision, nous avons choisi les dix chaînes fortement répétées sachant que chaque apprenant avait droit à citer deux chaînes de télévision. Les réponses fournies par les enquêtés sont résumées dans le tableau et la figure ci-dessous.

Tableau 33: Les chaînes les plus visionnées par les apprenants à domicile.

La nomenclature de la chaîne	La langue de la diffusion	La fréquence de visionnage
Saudi Quran –TV	L'arabe standard	Répété 53 fois
Berbère TV	Temazight	Répété 26 fois
France 24 TV	Français et arabe	Répété 14 fois
TV5 Monde	Français sous-titré en arabe	Répété 12 fois
AD Nat Geo	L'arabe standard	Répété 44 fois
Ennahar TV	L'arabe standard	Répété 106 fois
Rotana Cinema	L'arabe égyptien	Répété 62 fois

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Bein Sport	Arabe et anglais	Répété 130 fois
MBC Action	Anglais sous-titré en arabe	Répété 80 fois
Samira TV	L'arabe algérien	Répété 58 fois

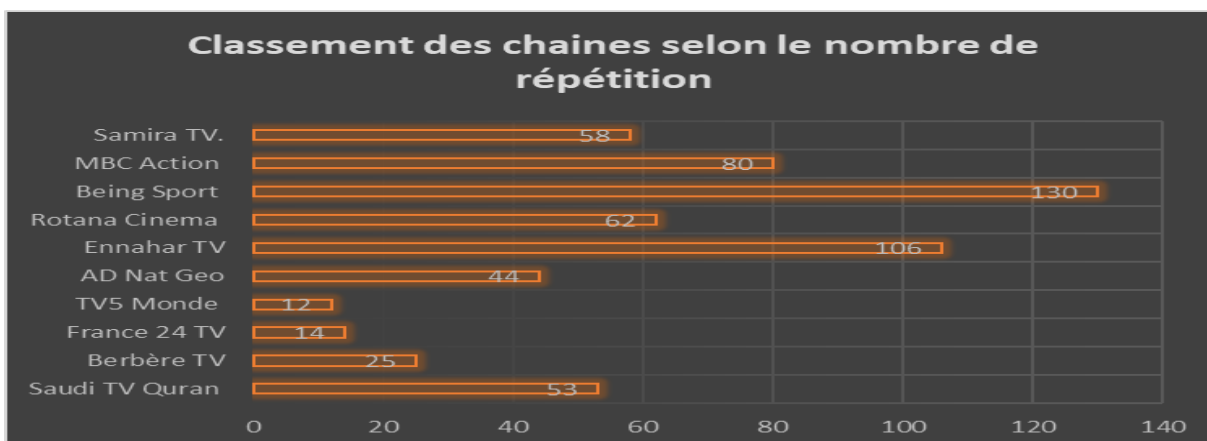


Figure 35: Représentation des chaînes télévisées selon la fréquence de répétition.

Commentaire du tableau et de la figure

Les statistiques citées dans le tableau et transcrites sur l'histogramme nous montre que Bein Sport (chaîne dédiée au sport) est citée 130 fois, elle est au premier rang du choix des apprenants, suivi par Ennahar TV la chaîne d'information en continu qui est citée 106 fois.

Au troisième rang, nous avons le groupe MBC sous toutes ses déclinaisons, spécifiquement la chaîne privée « Action » dédiée aux films américains diffusés en anglais et sous-titré en arabe. Se défilent Rotana Cinéma la chaîne privée égyptienne, Samira tv la chaîne culinaire privée algérienne et Saudi Quran TV une chaîne saoudienne dédiée à la récitation du Quran continuellement durant la journée, citées respectivement 80, 58 et 53 fois.

Une présence modeste (44 fois) de AD Nat Géó la chaîne qui investit dans la science de l'exploration, l'aventure et la découverte.

A noter que les chaînes françaises figurent à la fin de la pyramide, 14 et 12 fois réservées à France 24 et TV5 Monde. Ces deux chaînes sont les seules chaînes françaises présentes sur le podium de la concurrence entre les chaînes les plus visionnées par les apprenants de Touat.

1.12.2. Analyse du quinzième item

Etant une source de culture tout autant que les livres/la lecture et les voyages, les chaînes télévisuelles nourrissent les esprits des jeunes lycéens à Touat d'une batterie variée de connaissances culturelles. La télévision, permet, grâce à sa diffusion massive, de transmettre des milliers voire des millions d'information et de partager des savoirs et généraliser l'instruction. M. F. LÉVY (2006) soutient l'idée que la télévision est un vecteur important de diffusion des contenus artistiques qui sert également à transmettre le patrimoine, c'est un instrument culturel qui alimente l'unité et l'égalité entre les hommes.

En effet, cette machine favorise d'abord, l'accès et la méditation des grandes œuvres de tout genre à travers le cinéma ou le théâtre. Ainsi, allongé sur son fauteuil, le spectateur absorbe, analyse des informations de tout type confondu et conduit des enquêtes sur les modes de vie des autres populations. Enfin, la télévision met l'individu en perpétuel contact avec l'Autre inconnu en quête de la découverte, de l'exploration et de l'ouverture vers d'autres univers

Il est clair que les chaînes françaises sont timidement présentes dans le champ audiovisuel des familles à Touat au profit des chaînes algériennes et arabes en général. Ce phénomène social explique la détérioration du français langue et culture dans l'environnement immédiat des apprenants. Une langue qui n'est ni parlée ni écoutée en dehors du milieu formel de l'apprentissage, est une langue qui ne persiste pas longtemps et qui finira certainement par céder sa place à une autre langue plus usitée.

1.13. Analyse quatrième axe : les représentations linguistiques des apprenants à propos de la langue française

Dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues vivantes, les représentations de tout type confondu jouent un rôle primordial dans l'acceptation, le rejet ou la résistance approuvée par l'apprenant envers cette langue. Le processus d'apprendre un nouveau système linguistique de la langue étrangère n'est pas conditionné seulement par les circonstances scolaires vécues entre les murs de la classe.

Cet apprentissage manifesté par des réactions, des attitudes et des comportements, est soumis à un certain nombre de facteurs extra scolaires,

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

familiaux, sociaux, sociétaux, individuels et collectifs. Ces facteurs développés à long et à court termes sont à l'origine des représentations linguistiques, sociales, culturelles de la langue enseignée. Si une langue ne détient pas l'intérêt, l'estimation et la valorisation d'un groupe ou d'une communauté donnés pour la raison spécifique de communiquer à son travers, elle sera, par conséquent, marginalisée de la part de l'apprenant qui ne sera confronté à aucun aspect de cette langue ni à l'oral ni à l'écrit dans son environnement.

Cette expérience individuelle ou collective mène l'apprenant à construire des représentations linguistiques, sociales et culturelles de la langue en question. Ces représentations seront manifestées lors de la rencontre avec l'Autre de plusieurs manières : un rejet de l'apprentissage, une timidité de l'usage, un comportement ou une attitude de résistance, etc.

Du moment où l'apprenant se réfère à l'image négative de la langue qu'il a préalablement construite, le contact entre les cultures sera suspendu voire stérile. Il faut avouer le rôle primordial joué par les partenaires de l'école, membres de l'environnement immédiat (les parents, la fratrie et la société) de l'apprenant à mettre en exergue la valeur octroyée à la langue étrangère et l'inciter à la prendre en considération dans une visée communicative interculturelle.

Le paysage n'est pas trop différent à Touat où le français en tant que langue étrangère souffre au profit de l'arabe et de l'anglais. En effet, le contexte géographique, historique, social et culturel dans lequel se scolarisent les apprenants de Touat est un champ fertile où ils tissent un nombre important de représentations qui sont, à vrai dire pour eux l'image de la langue française, de celui ou celle qui parle le français, de la culture française et francophone, de l'enseignement et apprentissage de FLE et de soi aussi.

Ces images peuvent faire le point de départ d'un enseignement qui cible le rajustement et la révision des représentations en vue de la réconciliation apprenant-français langue étrangère.

Identifier de quelles représentations linguistiques sont dotés les apprenants sujets de notre enquête, vise à juger le degré de leur acceptation d'apprendre une langue étrangère et par conséquent leur prédisposition à s'ouvrir sur des mondes

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

nouveaux en allant vers la rencontre de l'Autre dans toutes ses différences. Ayant la force et le pouvoir irrévocables de propulser, freiner ou entraver le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la représentation de cette langue fait preuve d'une corrélation complexe et compliquée avec le développement de toutes les compétences de compréhension ou de production y compris les compétences culturelle et interculturelle, objet de cette étude.

Il ne faut pas oublier que les représentations toutes faites de la langue française que font les apprenants de Touat sont des images souvent stéréotypées en relation directe et en référence avec leurs vécus connus, rassurant et familier. (CASTELLOTTI et MOORE, 2002: 13).

Dans l'objectif précis de repérer les représentations linguistiques de la langue française notamment du processus d'apprentissage de cette langue et son usage en milieu des apprenants de 1 A.S. scolarisés à Touat, nous les avons soumis à des questions relatives à l'usage et l'utilité, la facilité, la difficulté, l'accessibilité, le prestige de la langue française et le statut social du locuteur francophone dans le contexte de Touat, les questions sont les suivantes :

- La langue française est-elle une langue facile/ difficile/ moyenne/ compliquée ou simple ? Choisissez deux réponses.
- En quoi la langue française est-elle difficile ? Donnez deux raisons.
- La langue française est-elle une langue internationale/ une langue de savoir/ de développement/ de civilisation et de culture/ du colonialisme/ de ségrégation et de racisme? Vous pouvez choisir deux réponses.
- Pourquoi vous n'aimez pas le français ? Donnez deux raisons
- Préférez-vous la langue française ou la langue anglaise ?
- J'apprends le français pour voyager/ travailler/ étudier à l'étranger/ communiquer tout simplement.

A noter que plusieurs apprenants ont demandé la version du questionnaire en arabe car ils ont éprouvé une difficulté à comprendre quelques questions.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

1.13.1. Item n°16 : La langue française est une langue facile/ difficile/ moyenne/ compliquée ou simple. Choisissez deux réponses.

En répondant à cette question, les apprenants ont dévoilé une représentation générale construite par rapport au niveau de la difficulté du français en tant qu'une discipline parmi d'autres. Les réponses sont résumées sous formes de pourcentage du qualificatif attribué à la langue dans le tableau ci-dessous. Les noms des établissements figurent dans le tableau vu l'impact de l'emplacement géographique de l'habitat et du lieu de la scolarisation des apprenants dans la construction des représentations de la langue française.

Tableau 34: La langue française est une langue facile/ difficile/ moyenne/ compliquée ou simple. Choisissez deux réponses

La représentation	Lycée de Centre -ville d'Adrar (43 apprenants)	Lycée de Tssabit (50 apprenants)	Lycée de Reggane (50 apprenants)
Facile	13.95% soit 6 apprenants	6 % soit 3 apprenant	00%
Difficile	83.72% soit 36 apprenants	76% soit 38 apprenants	94% soit 47 apprenants
Moyenne	2.32% soit 1 apprenant	18% soit 9 apprenants	4% soit 2 apprenants
Compliquée	83.72% soit 36 apprenants	76% soit 38 apprenants	94% soit 47 apprenants

Remarque Les apprenants avaient le droit de choisir deux réponses, dans le tableau ci-dessus nous avons noté les réponses les plus récurrentes.

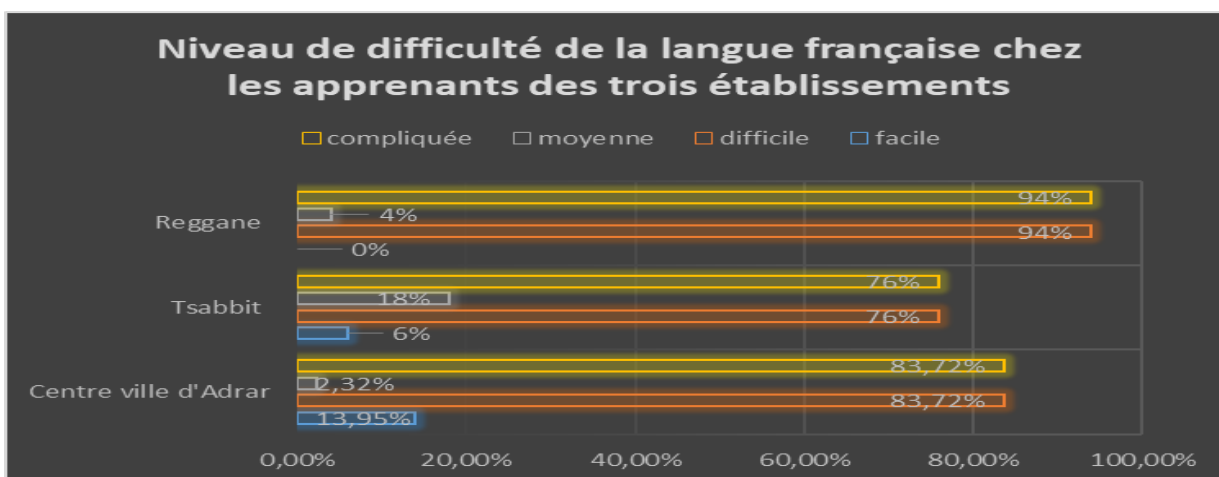


Figure 36: Niveau de difficulté de la langue française chez les apprenants de Touat.

Commentaire du tableau et de la figure

Les données obtenues de cette question nous mènent à considérer la variabilité riche des représentations linguistiques construites de la part des apprenants de 1 A.S. à Touat. La langue française est une langue facile, représente 13.95%, 6% et 00% respectivement au lycée Hakoumi Laid du centre-ville d'Adrar, au Lycée Boualga AbdelKader à Tssabit et au lycée El Hakim Ibn Roched à Reggane. Une proportion importante variant entre 94%, 83.72% et 76% trouve que la langue française est une langue difficile et compliquée, tandis que 18%, 4% et 2.32% pensent que le français est accessible et un moyen d'apprendre.

Ces représentations ne sont pas le produit du moment même de l'interrogation à laquelle étaient soumis les apprenants, c'est un produit construit, forgé et revisité à chaque contact de la langue étrangère.

1.13.1.1. Analyse du seizième item

Etant donné qu'on ne peut rien bâtir et construire sur le néant, les apprenants de Touat inscrits en 1 A.S. procèdent à construire leurs représentations linguistiques sur une matrice fournie par la langue-culture mère ou source. (CASTELLOTTI et MOORE, 2002 : 17).

Par le fait, la difficulté de la langue française chez les apprenants de Reggane est expliquée par son absence dans les pratiques sociales, en dehors des lycées. Ce recul de la langue française se fait au profit de l'hégémonie de la langue arabe omniprésente dans cette région réputée pour la pratique traditionaliste de la transmission et la récitation du Coran en vue de l'apprendre, ainsi que les écoles coraniques, les Zaouias⁶⁵ et les mosquées qui sont en perpétuelle pratique de la

⁶⁵ Zaouia : selon le Musée National de l'Éducation (2019), la zaouia est une confrérie (communauté religieuse) regroupant une école, un couvent et une auberge autour du tombeau d'un saint dont elle porte le nom. Écoles, principalement situées dans les zones rurales, qui poursuivent l'apprentissage du Coran et de ses commentaires. (Munaé, 2019 : 4)

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

langue arabe lors de la lecture quotidienne des litanies (Wird)⁶⁶ spécialement après la prière de l'Aube.

Sur le plan historique et dans une relation intergénérationnelle, les apprenants se nourrissent continuellement de la narration des enseignants et des grands parents du drame atomique lié à la région de Reggane. « La Gerboise bleue » peut justifier le caractère difficile et compliqué de la langue française chez les apprenants de Reggane.

Pour 76% des apprenants scolarisés à Tssabit, la langue française est difficile et compliquée. Cette représentation assez répandue parmi les apprenants de 1 A.S. dans cette région revient principalement à la grammaire, la conjugaison et la prononciation assez pointue de quelques lettres. Les chiffres reflètent aussi la démotivation de l'apprenant et le manque d'encouragement et d'aide à se parfaire en langue française.

Placé au centre-ville d'Adrar, le lycée Hakoumi Laid ne compte pas plus de 13.94% des apprenants qui jugent le français comme une langue facile par contre 83.72% la trouvent compliquée.

Ce taux est justifié par la concurrence de la langue de Shakespeare qui détient un intérêt considérable dans les rangs des jeunes adolescents lycéens. Etant situé au centre du chef-lieu de la ville d'Adrar, les lycéens de la 1 A. S. scolarisés à Hakoumi Laid ont un accès quotidien et de haut débit à Internet. Influencés par les effets de la mondialisation et les apports des TIC, ces jeunes penchent plutôt vers l'anglais comme la langue première de la communication internationale qui vit une hégémonie, un pouvoir et une puissance caractérisée par celle du pays qui la représente, les états unis d'Amérique au détriment de la langue française.

1.13.2. Item n°17 : En quoi la langue française est-elle difficile ? Donnez deux raisons.

Plusieurs aspects de difficultés ont été, communément évoqués par les apprenants des trois districts. La prononciation, la phonétique, la conjugaison, la

⁶⁶ Wird ou Dikhr est le rappel quotidien, l'invocation qui facilite les tâches du croyant, il se pratique généralement après la prière de El Fadjr et El Maghrib. (J.Y.Barbe, 2018.). Disponible en ligne sur le site https://www.soulouk.com/fr/le-wird-du-croyant-l-invocation-quotidienne_1607.html

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

grammaire, l'orthographe, l'oral, écrire ce qu'on ne prononce jamais et l'exception à la règle, sont les obstacles récurrents dégagés par l'ensemble de apprenants qui entravent le processus de l'apprentissage de cette langue. Les résultats obtenus sont transcrits sous forme de tableau suivi d'une figure explicative.

Tableau 35: Sources de difficultés en langue française chez les apprenants.

La phonétique	96%
La grammaire	98%
L'orthographe	93%
La conjugaison	100%
Le blocage à l'oral	96%
Les lettres finales muettes	99%
Beaucoup d'exceptions	95%

Une autre représentation fréquente chez les jeunes apprenants de 1 A.S. est celle des difficultés relatives à l'apprentissage du français en tant que langue étrangère. La figure ci-dessous résume les données collectées de cette question.

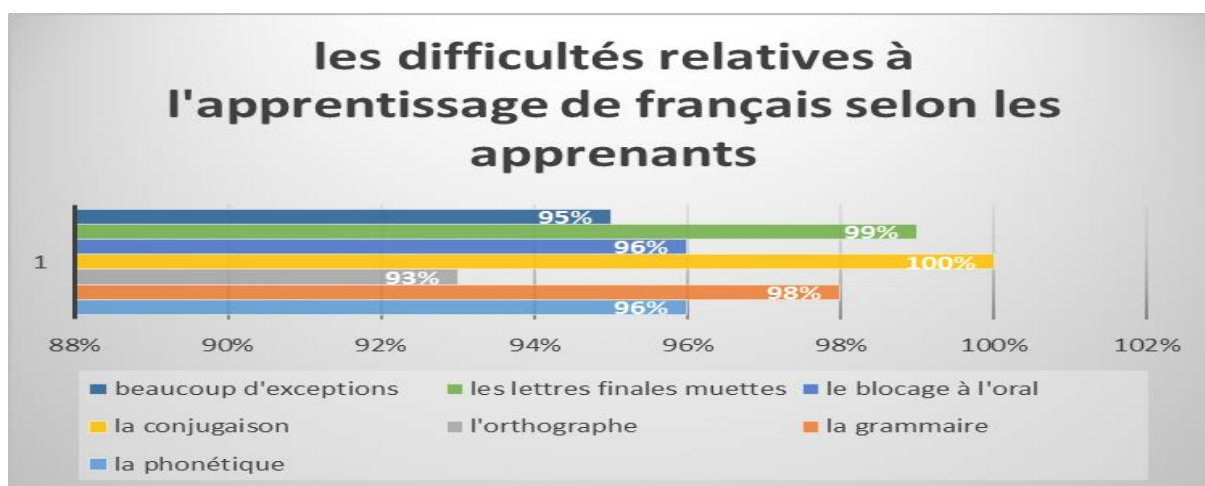


Figure 37: Difficultés relatives à l'apprentissage de français selon les apprenants.

Commentaire du tableau et de la figure

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Selon les répondants beaucoup de difficultés entravent l'apprentissage du français langue étrangère. La totalité des apprenants pensent que la conjugaison est l'obstacle majeur du français, suivie de 99% des réponses qui ont cité les lettres muettes à la fin des mots comme des difficultés spécialement au niveau de l'oral. 98% des interrogés ont cité la grammaire, 96% d'eux ont opté pour la phonétique et le blocage à l'oral. L'orthographe figure dans les réponses des interrogés par 93%.

1.13.2.1. Analyse du dix-septième item

Le sondage des difficultés relatives à l'apprentissage du français langue étrangère nous fait remarquer qu'une moyenne de 96% des apprenants est entièrement en accord à propos des difficultés qui ralentissent, entravent et détériorent l'apprentissage de cette langue. La réalité à constater d'après la lecture des résultats est que nos apprenants éprouvent toutes sortes de difficultés. Cette situation critique de la langue française dans nos écoles revient à plusieurs raisons.

D'un côté, le facteur formel représenté, dans ce cas par les méthodes d'enseignement et les ressources pédagogiques. Ces deux vecteurs font du cours de français une séance machinale, démotivante et surtout ennuyeuse. Les enseignants dépassent et marginalisent, volontairement ou sous prétexte des instructions ministérielles, l'explication de plusieurs phénomènes linguistiques à l'exemple de la prononciation des lettres finales muettes, le pluriel en « x » ou en « s » et bien d'autres. Effectivement, le ministère de l'éducation impose aux enseignants de français au cycle secondaire, la concrétisation complète d'un programme imposé au début de l'année scolaire qui se focalise principalement sur les types discursifs des textes et où il n'y a pas de temps consacré à l'orthographe ou à la dictée par exemple. Faute de temps, il est quasiment impossible d'atténuer ou d'aplanir toutes les contraintes relevées par les apprenants en classe. Et partant, l'apprenant de 1 A.S. à Touat en particulier est appelé à s'auto remédier.

Le cycle secondaire n'est pas dédié à ce type d'apprentissage certainement, mais l'arrêt sur quelques points grammaticaux, orthographiques, de conjugaison ou de structure phrastique s'avère hyper avantageux et débloquent pour certains apprenants en difficulté afin d'éclairer de nombreuses lacunes chez eux qui semblent évidentes pour l'enseignant.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Sur ce, repenser les méthodes d'enseignement de français langue étrangère dans le contexte secondaire à Touat pour développer des techniques adéquates d'apprentissage chez les apprenants de 1 A.S., peut surmonter beaucoup de soucis rencontrés à l'oral comme à l'écrit. Ces derniers de leurs côtés, ont leur part de responsabilité par rapport au statut difficile attribué à cette langue. Dotés de plusieurs représentations linguistiques construites à partir des expériences individuelles, des interactions des langues présentes à Touat, des histoires entendues dans divers contextes familial et social, les apprenants sont mis en frein d'évolution et de progression à cause de leurs représentations qui forment un barrage en dégradant les opportunités d'apprentissage. Etant implantée au plus profond de l'imagination de l'individu, la représentation positive qu'elle soit ou négative, émane également d'une « sagesse populaire » et d'une « conception naïve » facile à circuler entre les membres d'une société. Dans ce sens intervient DJEGHAR (2009) :

« Les représentations liées au développement des langues et celles qui agitent l'opinion autour de leur enseignement sont souvent basées sur des conceptions "naïves" qui émanent d'une certaine "sagesse populaire" à propos des langues et de leur apprentissage. » (A. DJEGHAR, 2009 : 192).

Autrement dit, ces représentations ont un ancrage solide et une circulation très large dans la société.

A cet effet, il faut sensibiliser l'environnement familial, social et scolaire pour changer, modifier et réajuster les représentations stéréotypées toute faites chez les apprenants de Touat, vu leur isolement et éloignement des capitales urbaines ainsi que la manifestation linguistique et culturelle francophone.

1.13.3. Item n°18 : J'apprends ou je n'apprends pas la langue française parce qu'elle est : importante/ internationale/ une langue d'accès au savoir / de développement/ de civilisation et de culture/ de colonialisme. Vous pouvez choisir deux réponses.

Les résultats obtenus de cette question sont dressés dans le tableau et le graphique ci-dessous.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Tableau 36: Représentations de la langue française chez les apprenants de 1 A.S.

La représentation	Le pourcentage attribué
Une langue de ségrégation (racisme)	7%
Une langue internationale	1%
Une langue d'accès au savoir	8%
La langue de développement	6%
La langue de civilisation et de culture	8%
La langue de l'élite	18%
La langue du colonialisme	52%

Les résultats du tableau sont convertis en cercle pour plus de clarté.

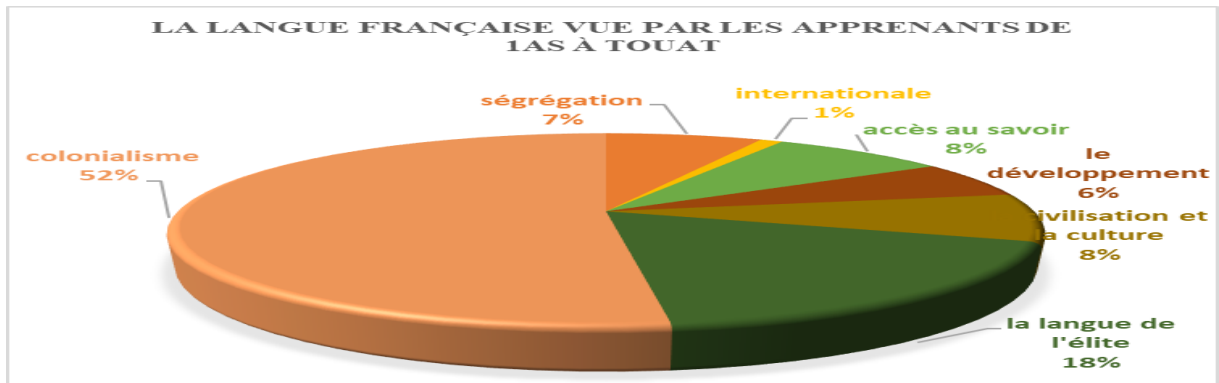


Figure 38: la langue française vue par les apprenants de 1 A.S. à Touat.

Commentaire du tableau et de la figure

A partir de la lecture des résultats obtenus du dix-huitième item, nous pouvons catégoriser les représentations des apprenants de Touat à propos de la langue française en deux catégories : des représentations négatives et autres positives.

La proportion la plus élevée est attribuée à l'image du colonialisme collée à la langue française par 52%, suivie par l'image de l'élite à 18% puis se succèdent les représentations du savoir, de la culture et de la ségrégation à 8 % et 7% chacune, tandis que très peu d'apprenants pensent que le français est une langue internationale ou de développement à 6% et 1%.

1.13.3.1. Analyse du dix-huitième item : la langue française vue par les apprenants de 1 A.S. à Touat

Comme première langue étrangère et la langue d'enseignement au cycle supérieur, le français reste un legs colonial omniprésent avant et après l'indépendance. Cette représentation a de nombreuses répercussions négatives et volumineuses qui font beaucoup perdre aux apprenants de 1 A.S. de Touat. En effet, 52% de la population apprenante sujette de notre enquête cite le français en prime abord comme la langue du colonialisme. Cette jeune génération des apprenants résidente dans un milieu connu par son attachement fort et profond à la religion caractérisé par les zaouïas, les médersas et la langue du coran fait porter à cette langue une charge péjorative liée à la colonisation et au désastre vécu par les algériens de 1830 à 1962.

Il s'agit, ici, d'une représentation puisée de l'Histoire de la libération algérienne, narrée dans les manuels scolaires et racontée par les grands parents, donc de source populaire et fortement partagée en société algérienne c'est pourquoi son réajustement semble très compliqué. Il ne faut pas oublier que cette représentation dans le contexte du sud algérien spécifiquement à Touat est délicatement citée, vu le contact tardif avec la colonisation française étant un carrefour de commerce et un point de relais aux caravanes du circuit Nord-Sud et le contraire.

C'est à ce niveau que se jouent les rôles maîtres de l'école et ses partenaires (la famille et la société) pour faire comprendre aux jeunes apprenants de 1 A.S. à Touat qu'en étudiant le français langue étrangère, et en partageant cet héritage linguistique et culturel pénétré chez nous par la force du colonisateur, ne signifie pas l'abandon de l'identité nationale, linguistique ou culturelle ou un manque de patriotisme. L'explicitation de l'enjeu primordial de l'apprentissage du FLE et le placer essentiellement dans une perspective de communication interculturelle, de modernisation et d'ouverture sur d'autres mondes, en vue de découvrir l'univers de la francophonie, devient de l'ordre de primordial à chaque inauguration d'une nouvelle année scolaire.

En second lieu, le français est perçu dans le contexte secondaire à Touat par 18% des répondants comme la langue de l'élite, étant oralement, la langue des

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

médecins, des administratifs, sachant que la quasi-totalité des spécialités scientifiques dans l'enseignement supérieur se font en français, il demeure la langue de l'accès au savoir et de la modernité à côté de l'anglais. En revanche, quelques hauts responsables algériens ont commencé, progressivement, le retour vers la première langue nationale et officielle dans les correspondances officielles dans quelques ministères tels que le ministère de la jeunesse et du sport et celui de la formation professionnelle en guise de valorisation de la langue arabe. (F. BENDAHOU, 2021)⁶⁷.

Pour conclure, 7% des apprenants pensent que le français est une langue de ségrégation c'est-à-dire de racisme. Les apprenants de 1 A.S. à Touat prennent la langue comme un motif de discrimination et donc ils jugent le fait de parler le français comme un critère discriminant. Pour eux, pratiquer le français dans la société Touati est une reconsidération d'un héritage colonial. En effet, à l'école comme dans la société Touati, le locuteur en français est perçu d'une image globalisante donc source de ségrégation. Cette image est collée aux apprenants qui parlent le français entre amis ou au sein de la classe. Ils sont vus comme des personnes arrogantes qui se prennent pour supérieures, meilleures, qui appartiennent à des souches sociales favorables et habitent en milieu citadin comme le centre-ville d'Adrar. Il faut souligner que cette image est, souvent, attribuée aux enfants des médecins, des cadres administratifs, des enseignants, etc. qui sont en contact quotidien avec la langue française qu'il soit avec leurs parents, le monde virtuel d'Internet ou les mass - média (télévision, radio, etc.).

1.13.4. Item n°19 : Pourquoi vous n'aimez pas le français en tant que langue étrangère ?

Par le biais d'une question ouverte et en donnant libre champ aux apprenants de s'exprimer même en langue maternelle, nous avons tenté d'identifier les causes de la sous-estimation du français comme langue. Voici les réponses les plus récurrentes sous forme de tableau

⁶⁷ Fatma Bendhaou <https://www.aa.com.tr/fr/afrique/alg%C3%A9rie-le-remplacement-du-francais-par-l-arabe-dans-l-administration> consulté le 30/01/2022 à 17 :31.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Tableau 37: Pourquoi les apprenants n'aiment –ils pas le français ?

Les représentations	Le pourcentage selon la récurrence
➤ Je n'aime pas le français parce qu'il est difficile.	-18%
➤ Je n'aime pas le français parce que je préfère l'anglais.	-15%
➤ « Allougha elifiransya loughat al adouw al ghachim »	-67%
➤ « Allougha elifiransya loughat el kuffar »	-68%
➤ « Almoutakallimouna bi lougha elifiransya youhibouna firansa wa yakrahouna al watan »	-50%
➤ « firansa alkat al kounboula nawawia ala Reggane »	-35%
➤ La grammaire et la conjugaison sont mes points faibles	-75%
➤ La première langue mondiale est l'anglais, « al inglizia hya oughat al moustakbal »	-90%
➤ La France a tué les Chouhadas. (Les martyres)	-49%

Commentaire

Le tableau ci-dessus expose les résultats relatifs à la position de l'apprenant par rapport à la langue française. Les données collectées calculées en pourcentage en fonction de la récurrence la plus importante vers la plus faible, sont citées dans un ordre décroissant comme suit :

75% des apprenants préconisent que les difficultés de la grammaire et de la conjugaison de la langue française sont à l'origine de leur sentiment négatif envers cette langue. D'un côté, la préférence de l'anglais et sa considération comme la première langue à l'échelle internationale est une réponse récurrente exprimée en français et en arabe par les apprenants à 15% et 90%. D'un autre côté, émerge, un vocabulaire d'une charge négative relatif au facteur historique dans les réponses des apprenants tel que ; « *Allougha elifiransya loughat al adouw al ghachim* », 67% « *Almoutakallimouna bi lougha elifiransya youhibouna firansa wa yakrahouna al watan* » 50% « *firansa alkat al kounboula nawawia ala Reggane* », 35% « *La France a tué les Chouhadas.* » (Les martyres) à 49%.

L'argument religieux est présent, également, dans les répliques des répondants pour dire à 68% que la langue française est la langue des « Kouffars » qui veut dire la langue des mécréants.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

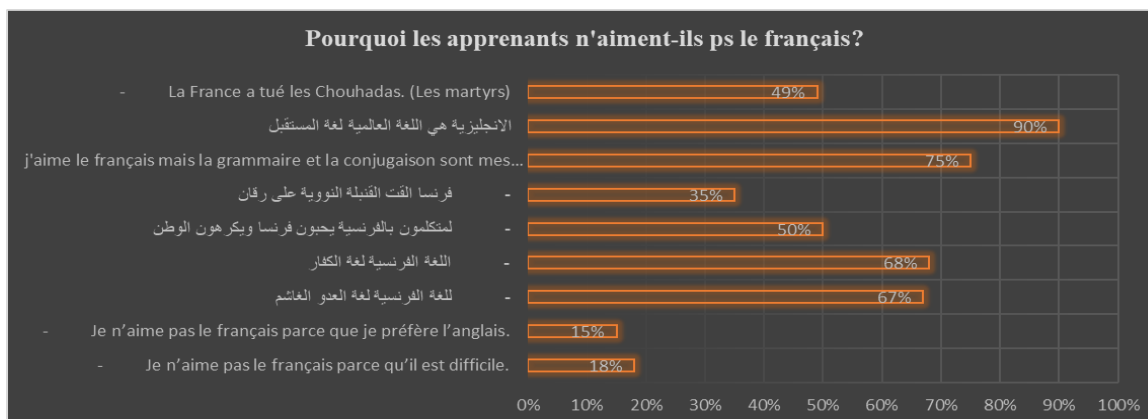


Figure 39: Pourquoi les apprenants n'aiment-ils pas le français ?

Commentaire

Le graphique à barres dressé ci-dessus nous fait lire les réponses récurrentes à travers lesquelles les apprenants justifient leurs sentiments négatifs envers la langue française.

1.13.4.1. Analyse du dix-neuvième item

Une dévalorisation de la langue française est explicitement exprimée à travers les données collectées de cette question, et ce, revient à plusieurs raisons. Le premier argument présenté en défaveur de la langue française est bel et bien la présence de la langue anglaise qui rend le français de plus en plus sous-estimé chez les apprenants et son apprentissage plus ardu par rapport aux autres disciplines. L'anglais est la langue de la modernisation, la langue internationale la plus pratiquée sur la planète Terre, son enseignement est préféré chez les apprenants de Touat en comparaison avec le français. Les programmes, les contenus ou les textes enseignés peuvent être à l'origine de cette préférence. D'autres facteurs interviennent dans cette situation comme le facteur culturel et artistique vu le nombre important des chansons et des films diffusés en anglais.

La deuxième proportion de 75% stipule aimer la langue française mais toujours avoir des problèmes en grammaire et en conjugaison. C'est le cas de la majorité des apprenants à Touat qui passent au cycle moyen, puis secondaire avec un handicap créé à l'étape primaire ou ils ratent la majorité de leurs apprentissages en langue française, au fait c'est l'argument maître des enseignants et des apprenants en cas d'échec scolaire en langue française. Ils se justifient littéralement par l'expression célèbre dans le contexte secondaire et moyen d'enseignement de la

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

langue française « les apprenants n'ont pas eu une formation de base au cycle primaire ».

Les répondants scolarisés dans cette région renvoient, spécifiquement leurs détestation, voire leur rancune envers la France et le français au crime contre l'humanité qu'a commis la France contre l'Algérie en général et contre Reggane en particulier. L'inoubliable Février 1960, semble impacter la mémoire algérienne et celle de Reggane particulièrement pour l'éternité. Toujours sous la menace de la radioactivité de l'opération atomique française « Gerboise bleue », la réconciliation de Reggane avec le français et la France s'avère imaginaire voire impossible.

1.13.5. Item n°20 : Qu'est-ce que vous préférez ? L'anglais ou le français.

Pour cet item, le calcul n'était pas compliqué. Il faut avouer que, dans le contexte secondaire à Touat, l'indication chiffrée a surreprésenté la préférence de la langue anglaise par l'énorme taux écrasant de 83.91% soit 120 apprenants contre 16.08% soit 23 apprenants qui penchent plutôt vers le français comme premier choix. Le tableau et la figure ci-dessous exposent les résultats obtenus dans cet item

Tableau 38: La langue préférée chez les apprenants de 1 A.S. de Touat.

La langue préférée	La langue française	La langue anglaise
Le nombre des apprenants	23	120
Le pourcentage	16.08%	83.91%

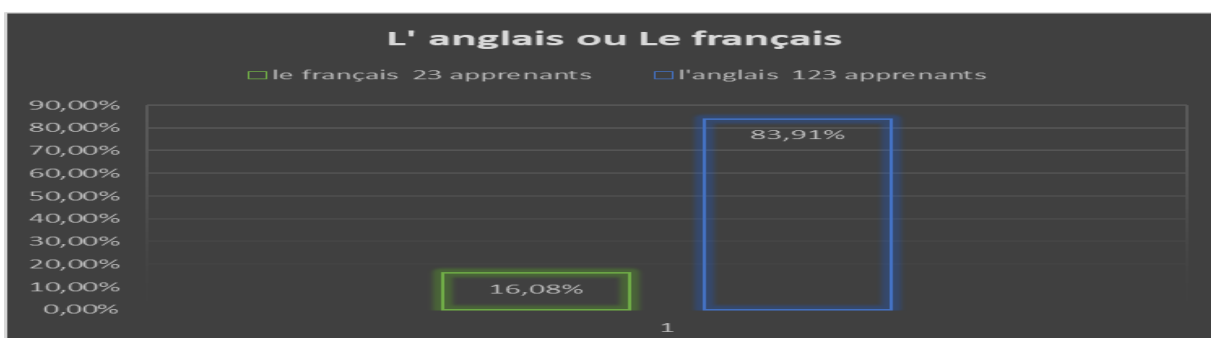


Figure 40: La langue préférée chez les apprenants de 1 A.S. à Touat.

Commentaire

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Manifestée en bleu, la barre de la langue anglaise est beaucoup plus volumineuse avec 83.91% que celle de la langue française en vert affichant 16.08%.

1.13.5.1. Analyse du vingtième item

La tendance des apprenants de 1 A.S. de Touat vers l'anglais comme langue préférée ne fait pas l'exception, c'est le cas majoritaire de la jeune génération partout dans le monde. Etant la langue de la communication, de l'informatique, d'internet, de la majorité des productions cinématographiques (films, séries, documentaires, etc.) des œuvres artistiques, de la musique juvénile, l'anglais est de grande consommation linguistique et culturelle. Une grammaire pas trop compliquée, une orthographe simple, un nombre de temps en conjugaison moins élevé qu'en français, sont des raisons qui poussent les apprenants de 1 A.S. à opter plutôt pour la langue de Shakespeare. A tout cela, s'ajoute une représentation dans les esprits des jeunes qui est celle que l'anglais est la langue de la paix et de la liberté. La suprématie de l'anglais face au français dans notre contexte est justifiée aussi par la force du pays étant référence de cette langue, les Etats Unis de l'Amérique, une force industrielle, économique, militaire et culturelle qui fait peser à l'anglais beaucoup plus que le français.

1.13.6. Item n°21 : J'apprends le français pour voyager et faire du tourisme / travailler/ étudier à l'étranger/ communiquer tout simplement.

Le treizième item vise à dégager l'objectif visé par l'apprentissage de français langue étrangère. Afin de faciliter la tâche aux apprenants, nous leur avons proposé quelques choix comme le voyage, le monde professionnel, les études à l'étranger, devenir francophone et communiquer en français. Nous remarquons, chez beaucoup d'apprenants de 1 A.S. un désir de découverte et d'exploration en vue de voyager par une proportion de 20.97 %, soit 30 apprenants et d'étudier à l'étranger par 28.67% soit 41 apprenants, souvent dans des pays francophones européens à l'exemple du Canada ou du Québec.

Le développement de leurs compétences de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit afin de s'exprimer couramment en français, dans un contexte personnel ou professionnel, est le premier objectif des apprenants exprimé par un taux de réponse égal à 50.34%, soit 72 apprenants de l'ensemble des répondants.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Tableau 39: Objectifs de l'apprentissage du français d'après les apprenants.

Voyager /le tourisme	Communiquer dans un contexte personnel ou professionnel	Etudier à l'étranger dans un pays francophone européen.
30 apprenants	72 apprenants	41 apprenants
20.97%	50.34%	28.67%

Commentaire

Les chiffres mentionnés sur le tableau expliquent que l'objectif premier visé par les apprenants à travers l'apprentissage du français langue étrangère est de communiquer oralement et par écrit dans le contexte personnel ou professionnel. Cet objectif représente 50.34% des réponses alors que le voyage et le tourisme sont cités 30 fois à un taux de 20.97% classés derrière un objectif projeté dans l'avenir des études dans les universités des pays francophones européens, à l'exemple des universités québécoises et canadiennes. Ci-dessus, nous présentons les résultats obtenus de cet item sous formes d'un histogramme à barres.

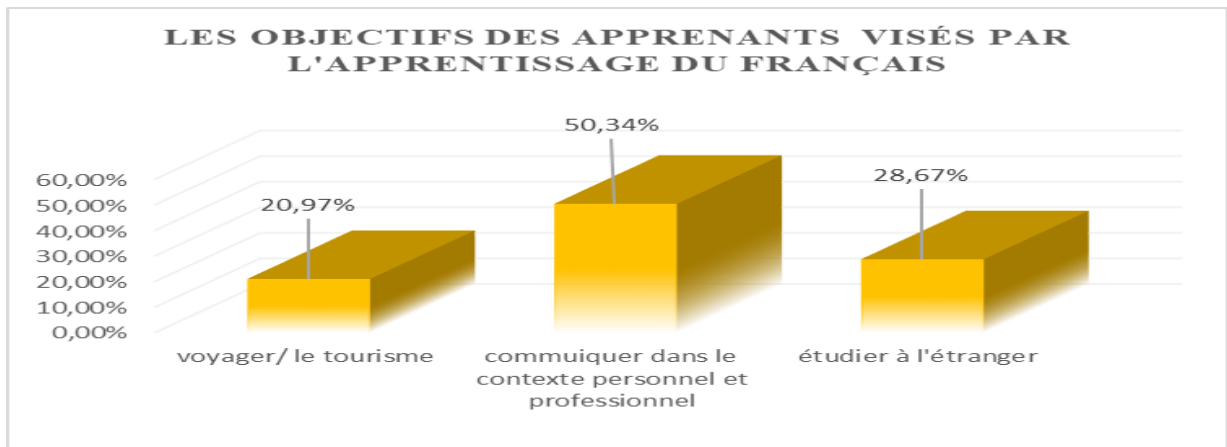


Figure 41: Objectifs des apprenants visés par l'apprentissage du français.

Commentaire

Le graphique à barres ci-dessus manifeste l'hégémonie de la communication personnelle et professionnelle francophone comme objectif de l'apprentissage du français langue étrangère chez les apprenants de 1 A.S., qui a dépassé la moitié de la population sujette de l'enquête par 50.34%. Poursuivre des études à l'étranger spécialement dans les pays francophones européens est l'objectif le mieux classé

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

après la communication francophone par 28.67%. Les apprenants de Touat visent modestement le voyage et le tourisme par l'apprentissage de français langue étrangère (20.97%).

1.13.6.1. Analyse du vingt et unième item

D'après les résultats obtenus, nous constatons la prise de conscience des apprenants des objectifs majeurs du processus enseignement/apprentissage des langues étrangères en particulier le français.

En effet, les années et la persévérance exigées en apprentissage du français langue étrangère sont bénéfiques, ses multiples avantages en témoignent. D'abord, communiquer dans divers contextes et situations ne peut se réaliser à bon escient que si la langue est plus ou moins maîtrisée à l'oral comme à l'écrit, linguistiquement et culturellement. Beaucoup d'apprenants à Touat sont ambitieux et éprouvent une prédisposition à décrocher des bourses après le baccalauréat pour continuer les études à l'étranger dans des universités internationales francophones à l'exemple des universités canadiennes, québécoise ou française.

Il faut souligner qu'une des conditions éliminatoires d'acceptation au sein d'une de ces universités est de prouver un niveau minimum B2⁶⁸ voire C1⁶⁹ pour quelques spécialités selon la classification internationale des niveaux d'habileté fournie par le CECRL.

Etudier à l'étranger nécessite tout simplement une compétence communicative et surtout interculturelle, car l'apprenant sera mis en perpétuelle interaction avec l'Autre, donc se jeter dans un bassin d'échanges interculturels

⁶⁸ B2 décrit le niveau d'un utilisateur indépendant qui peut : comprendre le contenu essentiel d'un sujet concret ou abstrait dans un texte, entretenir des discussions techniques dans sa spécialité, communiquer spontanément et avec une aisance modérée dans une atmosphère de détente pour les locuteurs même natifs. Le niveau B2 signifie la capacité à s'exprimer clairement et en détail sur un nombre important de sujets d'actualité et argumenter son point de vue.

⁶⁹ C1 est un utilisateur capable de comprendre une large gamme de textes volumineux et exigeants une concentration élevée pour en déduire l'implicite et le non-dit. Il peut s'exprimer couramment sans blocage dans un usage de langue fluide, souple et efficace. Sur le plan de la structuration phrastique il peut structurer ses phrases en utilisant des outils de cohérence, de cohésion et d'organisation.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

infinis et s'ouvrir sur de nouveaux horizons, scientifiques, culturels, contribuant ainsi à développer la créativité et la flexibilité cognitive du cerveau humain. Changer ses idées toutes faites, découvrir l'autre bout du monde et élargir son esprit critique sont des avantages de l'apprentissage du français langue étrangère. Dns ce sens explique GALISSON (1997) :

« Savoir communiquer c'est mettre en commun ce que l'on sait à propos de ses ressemblances, de ses différences, de ses antagonismes, pour briser les barrières de l'étrange, se reconnaître et mieux se connaître dans et à travers l'Autre pour s'enrichir et s'approprier mutuellement » (GALISSON, 1997), citée dans (LUSSIER, 2004 : 61).

Autrement dit, de l'apprentissage des langues étrangères doit émaner surtout le développement d'une compétence langagière interculturelle qui s'avère la clé ultime pour réussir tout genre de communication.

1.13.7. Cinquième axe : les représentations socioculturelles relatives à la société française chez les apprenants de 1 A.S.

L'objectif de cette partie du questionnaire est de relever les représentations socioculturelles, en occurrence de la culture, la société cible et ses membres, dont sont dotés les apprenants de 1 A.S. de Touat, puis les soumettre à une analyse objective pour dégager leurs impacts sur le développement des compétences culturelles et interculturelles dans le contexte secondaire de Touat. Il est à noter que nous nous sommes inspirées des travaux de DABENE (1994) pour formuler les trois questions citées ci-dessous :

- Citer les trois (03) premiers mots qui viennent à l'esprit en entendant les français puis la France elle-même.
- Parler le français pour vous est : un privilège (امتياز), une mode, une langue de luxe, un abandon de sa langue maternelle ? Les réponses des enquêtés à propos des mots associés sont comme suit :
- Acceptez-vous l'amitié d'un jeune français ou d'une jeune française ? Justifiez votre réponse.

1.13.7.1. Les français et les françaises

Les apprenants à Touat ont fourni une batterie d'images qu'ils ont des français et des françaises, nous en avons extrait les plus pertinentes :

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Tableau 40: Représentations positives et négatives du peuple français.

Représentation positive	Représentation négative
Blonds et blondes (16%), tranquilles et calmes(20%),propres(9%), riches(35%), cultivés(45%), intelligents (23%), gentils(49%), de bons pâtissiers (0.69%), libres(65%)	Islamophobes (yakrahouna islam wa yakhafouna minhou) (78%), Sournois (56%), voleurs (65%), injustes (11%), arrogants (20%), Mécréants (75%), hypocrites (16%), Racistes (42%), menteurs (36%), cupides (42%).

Commentaire

Les apprenants ont pris leurs temps pour décrire les images stéréotypées présentes dans leurs répertoires culturels. L'éventail de ces représentations positives comme négatives est encore plus large, dans le tableau ci-dessus, nous avons sélectionné les plus pertinentes et qui ont un impact direct sur le processus de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère en général et sur le développement des compétences culturelles et interculturelles en particulier.

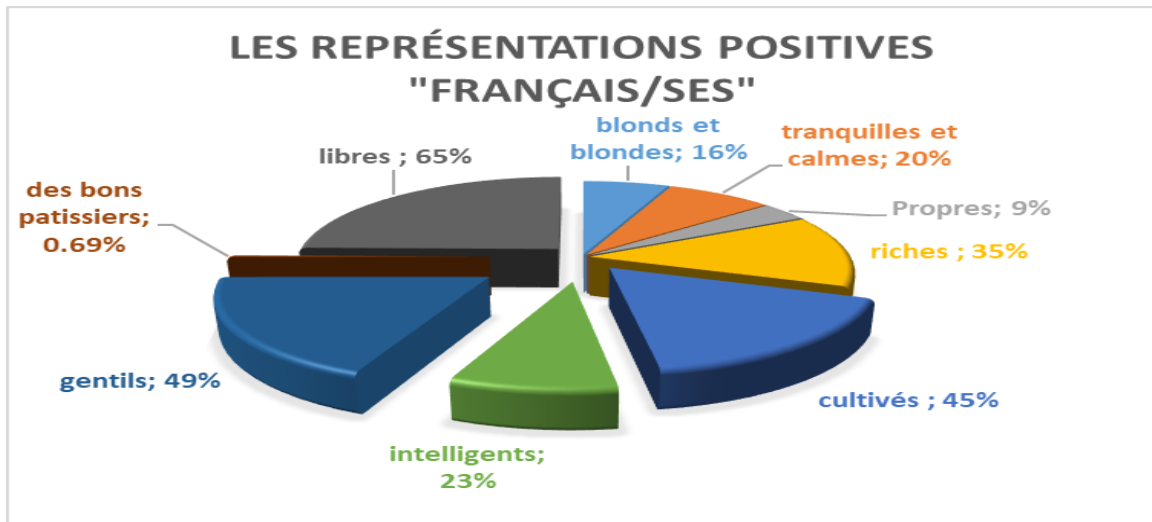


Figure 42: Représentations positives des français (es) chez les apprenants de 1 A.S.

Commentaire

La figure dressée ci-dessus esquisse le pourcentage des représentations positives des français les plus récurrentes comme suit : blonds et blondes 16 % soit

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

23 apprenants, tranquilles et calmes(20%),propres(9%), riches(35%), cultivés(45%), intelligents (23%), gentils(49%), de bons pâtissiers (0.69%), libres(65%).

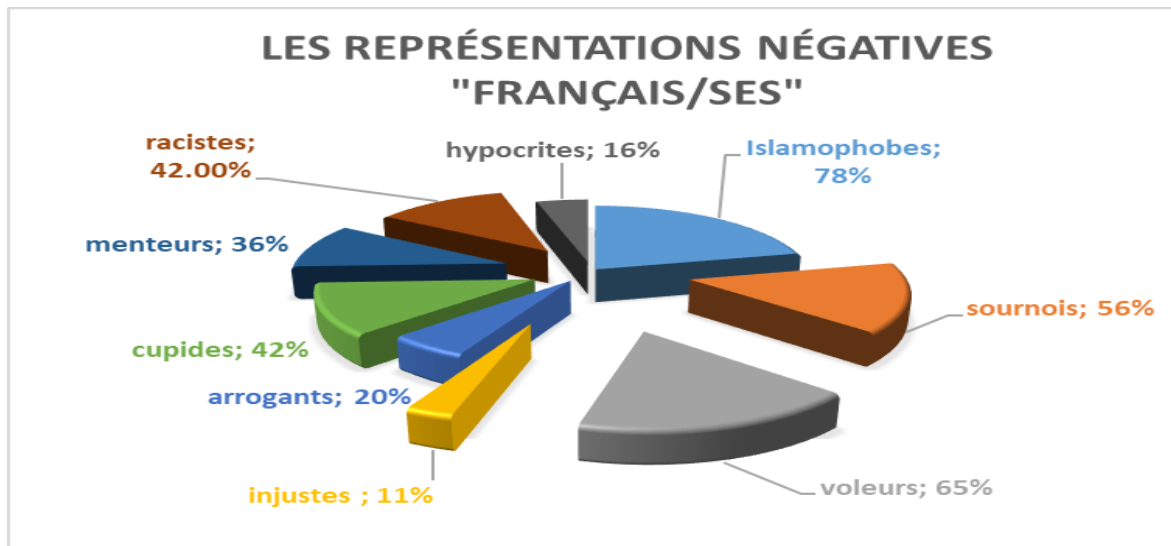


Figure 43: Représentations négatives des français chez les apprenants de 1 A.S.

Commentaire

Le graphique dressé ci-dessus représente un secteur dans lequel sont mentionnées les statistiques en pourcentage des représentations négatives construites par les apprenants vis-à-vis du peuple français. Nous y trouvons : islamophobes (yakrahouna islam wa yakhafouna minhoum) (78%), Sournois (56%), voleurs (65%), injustes (11%), arrogants (20%), Mécréants (75%), hypocrite (16%), Racistes (42%), menteurs (36%), cupides (42%).

1.13.7.2. La France

Concernant les représentations stéréotypées de la France comme pays de référence de la langue française mais guère l'unique espace où le français émerge comme langue officielle, seconde ou étrangère. Les résultats obtenus se résument en :

Tableau 41: Représentations positives et négatives de la France chez les apprenants

Représentations positives	Représentations négatives
Tour Eiffel (30%), Paris (17%), la mode (19%), Victor Hugo (14%), la belle vie (10%), la liberté (5%), la beauté (5%)	L'ennemi 26%, dictateur (9%), la guerre (18%), Alharga (immigration clandestine) (12%), la mort (15%), la colonisation (29%)

Commentaire

La constatation évidente est qu'il existe une variété riche et contradictoire des représentations socioculturelles à propos de la France. Une grande appréciation exprimée par un vocabulaire péjoratif comme la beauté, la belle vie, la mode, etc., tandis que de nombreux apprenants ne partagent pas le même avis des admirateurs de la France en dénombrant des mots lourdement négatifs à l'exemple de l'ennemi, la dictature, Al-harga, et surtout la colonisation fortement présente dans les réponses des enquêtés.

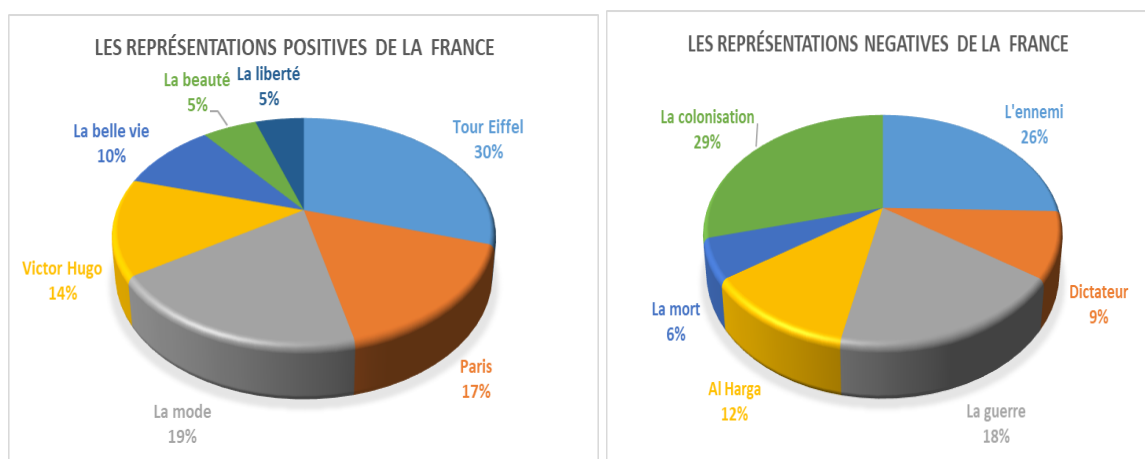


Figure 44: Les représentations positives de la France.

Figure 45: Les représentations négatives de la France.

Commentaire

Les graphiques ci-dessus nous indiquent les proportions en pourcentage des représentations positives et négatives de la France. Un amalgame assez riche d'images stéréotypées se manifeste chez les apprenants de 1 A.S. de la région de Touat.

1.13.7.3. Analyse du sixième axe : Les représentations socioculturelles des apprenants de 1 A.S à Touat.

Comment voit-on la France et le peuple français ? C'est en répondant à cette question qu'on élabore le concept de représentation socioculturelle.

Cette image ou représentation est élaborée dans le contexte social Touati avec toute sa particularité géographique, sociale, linguistique, culturelle et sa spécificité de

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

rattachement à la religion, puis elle est partagée au sein du groupe des apprenants de 1 A.S.

L'ensemble des représentations socioculturelles fournies dans les réponses prennent la forme des connaissances courantes qui dérivent d'une pensée collective ou individuelle, des traditions locales, des histoires propres à la communauté Adrari et ciblent l'orientation des comportements des individus-apprenants par le biais de la construction d'une image stéréotypée dans leurs imaginaires.

En répondant à la question, « Citez les trois (03) premiers mots qui vous viennent à l'esprit en entendant les deux mots « les français » puis « la France », les apprenants étaient très clairs en fournissant des qualificatifs équivoques à l'exemple de cupide, raciste, islamophobe, arrogant, riche, cultivé, etc. par rapport au peuple français et la dictature, la liberté, Alharga, la mode, La Tour Eiffel, Victor Hugo, etc., pour représenter la France.

La majorité écrasante des représentations socioculturelles négatives sont liées au facteur historique, nous citons pour la France ; la colonisation, la dictature, la mort, la guerre et l'ennemi. Tous ces adjectifs qualificatifs ont une charge lourdement négative qui renvoie les apprenants de 1 A.S. à la période coloniale qu'ils ont étudié dans les livres d'Histoire, visionné à la télévision ou entendu en berceuse par leurs grands-parents. En effet, P. De CARLOS (2015) explique que « Depuis les années 2000, un courant de recherche hétérogène et diversifié dont le dénominateur commun est de considérer que les représentations ont une histoire, et que l'Histoire en dépend. » (De CARLOS, 2015: 35).

En transposant ces propos sur le cas des apprenants de Touat, nous en déduisons la relation ultime entre l'Histoire de la guerre de libération et une grande partie des représentations socioculturelles relatives à la France et aux français.

Le plus frappant, c'est l'impact qu'ont ces représentations sur le déroulement du processus d'apprentissage du français langue étrangère dans le contexte secondaire de Touat. La dominance de ces images stéréotypées appauvrit le rendement scolaire des apprenants de 1 A.S.

Ces jeunes lycéens manifestent, majoritairement, une dégradation remarquable en français introduite par la démotivation scolaire de cette discipline, le

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

désintéret et le recul d'ambition et de bénévolat en matière d'activité médiatique ou artistique de clubs scolaires comme « Bonjour, Lycée » : une émission en français sur la Radio de l'établissement de Hakoumi Laid qui a été annulée même avant sa parution par défaut d'animateur ou d'animatrice francophone, ainsi que l'absence de pièces théâtrales, de lecture ou de musique et de chant.

Il est de même pour le peuple français qualifié de cupide, voleur et hypocrite en faisant allusion au français qui a dépourvu l'algérien de sa terre pendant 132 ans, aussi de menteur et de sournois par insinuation à l'annulation et l'infirmité de sa promesse de la liberté en Mai 1945.

Comme tous les musulmans du monde entier, les apprenants dans le contexte saharien ont été tiraillés par les représentations satiriques insultantes du prophète Mohammed publié maintes fois à la une de Charlie Hebdo sous prétexte que France croit en la liberté d'expression. Cette provocation a marqué le monde musulman en entier et donné naissance à un ensemble de représentations négatives en relation avec la religion. Nos enquêtés ne font pas exception et ont fourni une liste de vocabulaire péjoratif comme : islamophobe, le raciste, le mécréant et d'autres produits en arabe dialectal « Touati » qui n'ont pas été trop repris à l'exemple de : « massihi, chaytan, kaffir, mouhid. »

Toutefois, il existe un certain nombre de représentations socioculturelles positives en faveur de la France et des français. La beauté, la belle vie, la liberté et la mode en sont les plus récurrentes. Pour les français, il était question en premier lieu, du portrait physique relatif à la couleur des yeux (vert ou bleu), couleur de la peau (blanche), l'élégance, la gentillesse, le calme et l'intelligence.

Les qualités attribuées à une catégorie du peuple français font preuve d'une certaine acceptation et de tolérance envers la personne française et la langue dont elle est locutrice.

Et partant, nous déduisons une prédisposition même partielle à s'ouvrir sur le monde de la francophonie en général, en développant les compétences culturelle et interculturelle dans le contexte secondaire saharien de Touat.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

1.13.8. Item n° 14 : les attitudes et les comportements d'un jeune lycéen de Touat en contact avec une personne culturellement différente. (Francophone)

1.13.8.1. Analyse du septième axe : les comportements et les attitudes des apprenants : la posture interculturelle

La question posée est ainsi formulée : Acceptez-vous l'amitié d'un jeune français ou d'une jeune française ? Justifiez votre réponse. Les réponses à cette question étaient variées, nous les avons résumées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 42: Accepter ou refuser l'amitié d'un français ou d'une française.

Oui, j'accepte l'amitié des français (es)	Non, je refuse l'amitié des français (es)
38%	62%
- j'aime nouer de nouvelles relations. - pour apprendre à parler le français. - pour échanger les visites. - découvrir la France. - Aller en Europe. - j'aime avoir beaucoup d'amis	- les français sont infidèles et menteurs. - je n'aime pas la France. - je ne fais pas confiance aux français. - je préfère un ami arabe et musulman. - nous sommes différents, mon ami doit me ressembler.

Voici les résultats en graphe à barres :

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

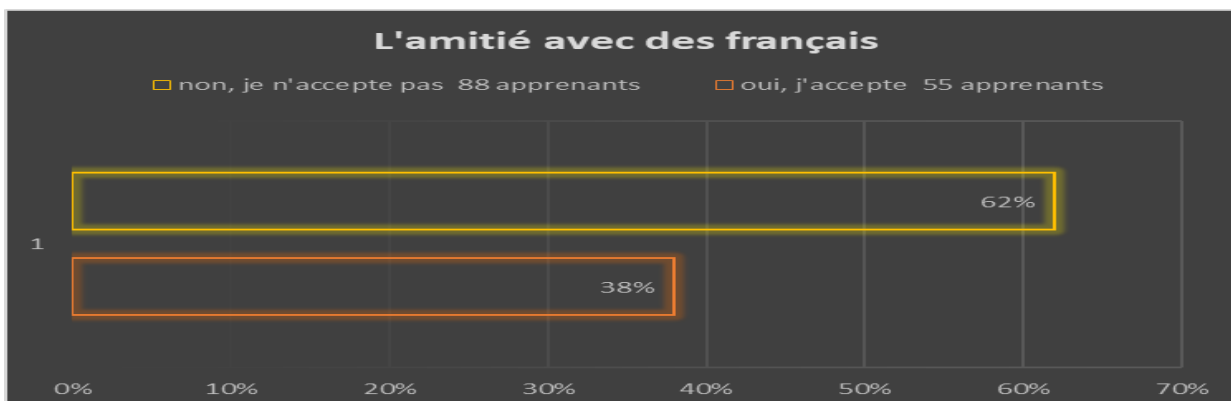


Figure 46:L'amitié avec des français vue par les apprenants de 1 A.S à Touat.

Commentaire

Les indications chiffrées reflètent clairement le refus catégorique des apprenants de 1 A.S. de Touat de nouer des relations amicales avec des personnes françaises, par une proportion de 62% soit 88 apprenants contre 38% seulement des apprenants qui ont éprouvé une prédisposition et une ouverture à des relations affectueuses d'outre-mer.

1.13.9. Analyse du quatorzième item

Après une courte discussion avec les enquêtés qui refusent l'amitié française, nous avons découvert que leur attitude bloquante de tout dialogue avec l'Autre émane d'abord, d'une émotion profonde qu'est la peur. Une peur justifiée par l'expression « tout étranger est source de crainte, de peur et d'insécurité ». Egocentriques qu'ils soient, ils ajoutent que la différence totale sur plusieurs niveaux comme la religion (Islam, christianisme), la langue (arabe, français) et la culture (algérienne conservatrice et francophone libertine), peuvent nuire et bloquer cette relation par manque des champs d'entente entre les deux entités française et algérienne, bref la relation sera floue et insécurisée.

Parmi les répondants qui ont refusé de nouer ce genre de relations, ont confirmé qu'ils refusent tout type de lien avec toutes les personnes étrangères et pas seulement les françaises. La majorité des apprenants Touati ont défendu leur position par le fait de se suffire à soi-même pour protéger son héritage culturel originel, sauvegarder ses repères contre ce qu'un apprenant a appelé « un parasite étranger » et défendre son identité linguistico culturelle et nationale en restant loin du contact personnel avec les cultures étrangères.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

En analysant ces propos, nous touchons un certain manque de confiance en soi, une crainte de l'exposition ainsi qu'une certaine timidité de se prononcer sur sa culture et son identité, cela reste en défaveur de l'épanouissement des compétences culturelle et interculturelle.

De ce fait, nous déduisons l'impact du concept «Etranger» qui entrave le processus de l'ouverture sur des environnements extérieurs différents, la tolérance et la découverte de l'Autre chez beaucoup d'apprenants au cycle secondaire à Touat. 38% des répondants ont accepté la relation amicale française dans une altérité absolue et inconditionnée. Ils ont éprouvé une tolérance et une acceptation de l'étranger dans toute sa différence pour plusieurs raisons y compris, la découverte de la culture francophone, les échanges des visites, les voyages dans des pays qui parlent le français et l'amélioration du niveau de la langue en la pratiquant oralement avec des natifs.

1.13.10. Item n°15 : Que faites- vous lors d'une conversation avec une personne française, canadienne, belge, ivoirienne, tunisienne, suisse ou autre ? (vous n'avez pas la même culture, mais vous parlez la même langue)

- Vous imposez votre réflexion et vision des choses. (Réponse 1)
- Vous donnez l'occasion à l'autre de s'exprimer et de présenter sa culture. (Réponse2)
- Vous respectez la culture et les propos de l'autre même si c'est différent. (Réponse3)

Un large éventail de différence a été remarqué entre les pourcentages attribués à la réponse 1, 2 et 3, les voici sous forme de tableau :

Tableau 43: Attitudes des apprenants lors de la communication interculturelle.

Réponse 1	Réponse 2	Réponse 3
62 apprenants (43%)	36 apprenants (25%)	45 apprenants (32%)

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

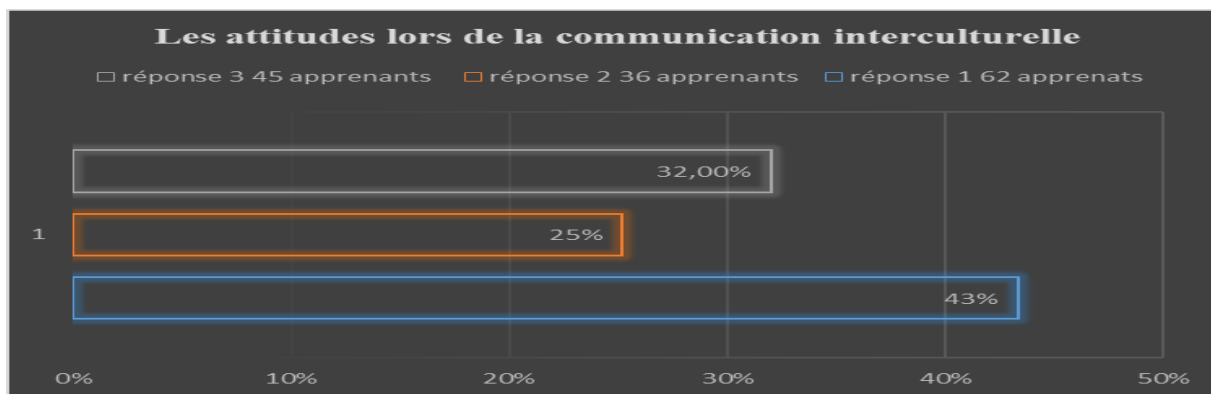


Figure 47: Attitudes des apprenants lors de la communication interculturelle.

Commentaire

Les indications chiffrées présentes dans la figure ci-dessus montrent les différentes réactions des enquêtés dans une situation de communication interculturelle, avec des locuteurs francophones de cultures différentes que nous analyserons un peu plus bas.

1.13.10.1. Analyse du septième axe : les attitudes des apprenants de 1 A.S au sein d'une communication interculturelle.

En imposant sa réflexion et sa façon de voir les choses, l'apprenant de Touat ferme toutes les possibilités d'échange dans un dialogue interculturel. Cette monopolisation ne donne pas d'opportunité à l'Autre de s'exprimer et présenter sa vision. Nos apprenants de 1 A.S. ne sont pas trop introduits ni prêts à entretenir des dialogues ou des conversations interculturelles, défaut reproché aux méthodes d'enseignements et aux contenus pédagogiques proposés au cycle moyen qui marginalisent la communication interculturelle de la langue étrangère.

Le dialogue reste le type textuel pluridimensionnel par excellence qui peut inclure tout autre type de texte discursif à son sein. En effet, on peut narrer, expliquer, prescrire, argumenter, présenter et se présenter à travers un dialogue. Ce que l'on peut recommander, modestement, aux enseignants de FLE est de repenser l'esprit de la culture du dialogue, puis la tolérance de l'échange des cultures au sein et en dehors des écoles pour pouvoir dépasser le modèle centrique de l'individu et former un futur citoyen responsable et engagé.

Sur ce, il sera disposé à aller au-delà de son environnement immédiat en toute tolérance de la différence.

Le bilan de l'évaluation diagnostique

Les analyses des résultats obtenus des différents items lors de l'évaluation diagnostique proposée sous forme d'un questionnaire avant l'enseignement explicite des compétences culturelles et interculturelles (pré-expérimentation), nous a conduit à un ensemble de déductions que nous défilons dans ce qui suit.

Nous avons commencé du principe que les apprenants de 1 A.S. sujets de notre enquête sont élevés, à l'exception des enfants des migrants venants des quatre coins de l'Algérie pour diverses raisons ; dans un environnement social, géographique et culturel minutieusement particulier. Dans l'objectif d'esquisser le niveau de connaissances culturelles et le profil interculturel de ces derniers, nous les avons soumis à un questionnaire de sept axes portant sur ; les connaissances culturelles, les représentations linguistiques, socioculturelles et la posture interculturelle (comportement et attitude). Les données collectées et analysées ci-dessus nous ont révélé la conclusion suivante.

Tout d'abord, nous sommes face à une défaillance remarquable des connaissances culturelles qui portent sur les cultures francophones y compris la culture française. Cette défaillance parvient principalement de la marginalisation voire l'omission du volet culturel dans le processus d'enseignement/apprentissage de français langue étrangère en classe de 1 A.S.

Ce dernier ancré dans la culture locale, n'assure pas la transmission déclarative des connaissances de la culture francophone de type historique, artistique, littéraire, sportif, civique, civilisationnel, de mode de vie, d'art culinaire, du code vestimentaire, des symboles emblématiques, etc.

Le manque des connaissances culturelles peut engendrer des situations de conflits, de malentendu ou d'incompréhension dans une communication interculturelle entre deux locuteurs culturellement hétérogènes. Du fait que l'apprenant Touati de la 1 A.S. lettres et philosophie, est en perpétuelle rencontre avec l'Autre qu'il soit d'une variété culturelle algérienne ou le français lui-même en tant que langue et culture, il doit se doter d'une batterie de connaissance culturelle tout domaine confondu pour atténuer voire annuler le malaise envers l'étranger. En effet, ce répertoire culturel déclaratif, très réduit chez nos enquêtés, forme les outils

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

propres à chaque interlocuteur engagé dans une communication interculturelle pour dépasser les stéréotypes et reconnaître les valeurs de l'Autre.

Ensuite, étant des informations mémorisées et stockées dans le système cognitif de chacun (L. F. THOMAS, 1990 : 209), les représentations de Soi et de l'Autre naissent, se développent et interviennent, positivement ou négativement, lors des interactions quotidiennes dans différents contextes. Le pouvoir des représentations socioculturelles qu'elles soient ou linguistiques dans la considération de la langue étrangère et dans le développement de la compétence culturelle et interculturelle est incontournable voire décisif. Surtout quand il s'agit des apprenants de Touat scolarisés dans un contexte géographiquement et socio-culturellement éloignés de la francophonie dans tous ses aspects.

D'après les données collectées de la partie réservée aux représentations des apprenants, nous avons constaté qu'ils sont chargés d'un ensemble d'idées, d'images, d'attitudes souvent stéréotypées qui infectent, ipso facto, leurs visions et leurs relations avec la langue française et les cultures francophones.

Inventoriées, les données analysées nous ont révélé, d'une part, que la minorité des apprenants de 1 A.S. de Touat présente un positionnement positif et optimiste par rapport à la francophonie, la langue et la culture françaises. Il est essentiel de signaler que cette proportion d'enquêtés provient, majoritairement, de toutes les variétés culturelles algériennes mais rarement de la culture saharienne touati ou Gourari sauf si cette dernière résulte d'un métissage culturel conjugal.

Or, l'analyse a dévoilé également une manifestation importante des représentations négatives. Pour les concernés, l'histoire ne s'est jamais estompée et la réconciliation est loin d'être envisageable. Pour beaucoup plus que la moitié des répondants (68%), les représentations d'ennemi, de colonisation, d'injustice, de cupidité et de viol, alourdissent et freinent l'apprentissage du français langue étrangère, en diminuant la motivation et la curiosité de découvrir la francophonie et partant le développement d'une compétence culturelle et interculturelle se veut une tâche difficile cruciale qui manque surtout de l'envie, de la motivation et du stimuli pédagogique de la part des enseignants de FLE.

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

Faute de ne pas posséder des connaissances culturelles suffisantes et de ne pas être préparé à la rencontre de l'autre, l'apprenant Touati, majoritairement, tend à réagir agressivement, négativement face à un francophone. Il lui arrive même de refuser de communiquer avec un texte ou un individu en français dans une situation de résistance culturelle.

Cette situation qui alimente l'échec en cette discipline nous a poussés à repenser quelques aspects du programme de FLE, actuellement agréé en classe de 1 A.S.

Synthèse de chapitre

Nous concluons ce chapitre par un retour sur les principaux résultats obtenus de l'enquête menée auprès des apprenants. Nous rappelons que notre objectif était d'esquisser le profil interculturel d'entrée des apprenants de 1 A. S. à Touat. Les enquêtés ont éprouvé une défaillance flagrante au niveau des connaissances culturelles relatives aux cultures francophones. La méconnaissance de plusieurs symboles culturels relatifs à l'art culinaire, aux codes vestimentaires, aux arts, etc. Il convient de signaler que plusieurs apprenants, en particulier ceux des petits villages et des zones rurales ne savent que très des sous cultures algériennes variantes de leur culture mère.

Cependant, ils sont dotés d'un répertoire consistant de représentations stéréotypées à propos de la France, le français, les français et la culture française. D'après l'observation non participante tenue en classe de 1 A. S. dans les trois districts lieu de l'enquête et de l'expérimentation pédagogique et le questionnaire distribué aux apprenants, nous avons pu déduire que le répertoire de représentations linguistiques et socioculturelles est dû à l'accumulation de plusieurs facteurs. Nous citons à titre d'exemple, l'éducation familiale et son impact sur la construction des premières balises de la personnalité de l'apprenant, la société, l'école et les médias qui jouent un rôle important dans l'orientation de sa pensée, la construction de ses représentations, ses stéréotypes et la production de ses comportements.

Tous ces éléments font que le développement des compétences culturelle et interculturelle demeure quasiment impossible, c'est pourquoi nous avons pensé à introduire explicitement la dimension interculturelle francophone dans le contenu

Chapitre N° 7 : Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.

proposé dans les manuels de 1 A.S sans pour autant déformer la finalité prédéterminée par la commission nationale des programmes. Cela peut se réaliser en y introduisant l'aspect culturel de la langue française dans l'objectif de mener l'apprenant de Touat à réussir la communication interculturelle avec un francophone natif ou non natif dans des situations culturellement distinctes.

CHAPITRE N°8 :

**Expérimentation pédagogique : procédure,
analyse des productions écrites et proposition
des alternatives possibles.**

Introduction

Dans ce dernier chapitre, nous reviendrons sur le contenu, les étapes, la réalisation et les résultats de l'intégration explicite de la dimension interculturelle francophone en 1 A.S. tronc commun Lettres et philosophie en matière d'un meilleur développement des compétences inter/culturelles en FLE chez les jeunes lycéens de Touat. Nous analyserons les apports et l'impact de la mise en contact directe de l'apprenant de Touat doté de ses représentations et ses stéréotypes avec la langue française ancrée dans un ensemble de cultures francophones européennes ou africaines dans une conservation maximale de ses schèmes culturels et ses repères identitaires. Sur ce nous avons opté pour une approche comparative qui vise la prise de conscience des différences et des similitudes entre sa culture mère et les cultures d'Autrui.

En effet, il s'agirait de confirmer ou d'infirmer notre dernière hypothèse qui stipule que l'intégration explicite de la dimension interculturelle francophone tout en appropriant des contenus qui répondent aux spécificités de cette région et à leurs besoins.

La modification des représentations des apprenants de 1 A.S., la destruction des stéréotypes et des préjugés, l'éveil de la curiosité à la découverte et à l'ouverture vers et sur l'Autre dans le respect mutuel sont les clés principales de développer le sens altéritaire et empathique chez eux et donc développer des compétences inter/culturelles nécessaire à toute communication interculturelle.

Il serait donc, question d'une mise en pratique éclectique d'un ensemble d'approches (par compétence, communic-actionnelle et interculturelle) qui favorise la connaissance de sa propre culture, la reconnaissance de l'Autre, l'acceptation tolérante de son coexistence différente socioculturelle à travers un ensemble varié d'activités et de différentes ressources pédagogiques en juxtaposant les objectifs définis par le ministère de l'éducation nationale et les objectifs culturels que nous avons prévus.

1 Recherche –Action

1.1 Présentation de l'expérimentation pédagogique : intégration explicite de la dimension interculturelle francophone

Mettre les apprenants de 1 A.S de Touat en contact avec la langue française et les cultures francophones peut les aider à s'ouvrir sur les divers mondes en passant par la connaissance de Soi, la reconnaissance et la valorisation de l'Autre, l'objectivation, la relativisation et l'empathie pour avoir un sens d'interculturel et d'altérité.

En essayant de comprendre la situation actuelle de la langue française et des cultures francophones qu'elle véhicule, caractérisée chez les apprenants de 1 A.S. à Touat par des attitudes et des comportements de rejet, de résistance voire de la haine, nous nous sommes proposée de mener cette expérimentation pédagogique à titre de dialogue interculturel et d'éventuelles solutions qui ciblent l'animation de la place de cette langue – culture dans le contexte scolaire secondaire à Touat.

Sur ce, nous avons proposé un contenu d'enseignement linguistique ancré dans les deux cultures : les cultures algériennes et quelques cultures francophones.

Cette expérimentation s'avère une réanimation, en classe de 1 A.S., de la manifestation culturelle étrangère en général et francophone en particulier afin de promouvoir l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et motiver le jeune lycéen algérien à l'apprentissage de la langue française et des cultures francophones. Pour cette raison, nous avons prévu comme recherche action ce volet expérimental dans une vision d'innovation et de créativité pédagogiques.

L'expérimentation vise principalement le développement des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants de 1A.S. à travers la mise en place d'un projet d'enseignement de FLE interculturel explicite qui se croise au niveau des objectifs avec le programme proposé par le ministère de l'éducation nationale.

En adoptant une démarche purement éclectique qui combine les approches linguistico-culturelle, socioculturelle, interculturelle, par compétence et communicationnelle, les enseignants ont mobilisé leurs savoirs pour puiser de chacune les apports qui peuvent les aider à réaliser l'expérimentation.

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

De prime abord, ils ont tâché à présenter et expliquer aux apprenants la notion de francophonie comme concept et institution internationale.

Puis, ils ont tenté de répondre aux besoins culturels des jeunes lycéens à travers un ensemble de supports pédagogiques variant entre le classique (des textes fabriqués ou authentiques, des poèmes, des pièces théâtrales, etc.) et/ou des dispositifs numériques comme des vidéos (des supports audio visuels, des plateformes, les réseaux sociaux, etc.) comme les spots publicitaires, les chansons, les extraits de films, des documentaires, etc. (voir annexe 12)

Nous avons veillé à ce que les supports sélectionnés rassemblent un ensemble d'informations relatives aux locuteurs francophones, à leurs origines culturelles distinctes, aux comportements, aux réactions, et à au références présentes.

A ce fait, l'apprenant pourrait dégager un ensemble riche d'informations linguistico-culturelles tout en travaillant les objectifs tracés dans le programme officiel de 1 A.S.

Autrement dit, les apprenants sont stimulé à éveiller et faire travailler les perceptions sonores ou auditives et visuelles pour dégager les ressemblances et distinctions entre leurs cultures mères et les cultures présentes dans les supports étudiés.

Enfin, il a été question d'intégrer ces apprenants dans des contextes culturellement hétérogènes d'une façon réelle ou imaginaire pour les stimuler et les motiver à mobiliser leur savoir agir et réagir en surgissant leur compétence culturelle et interculturelle.

Leurs comportements positifs et bienveillants peuvent faire preuve de l'installation des compétences culturelles et interculturelles et de la réussite voire relative de ce projet. La relativité de la réussite de ce projet revient à de nombreuses raisons que nous allons expliquer dans les limites et les contraintes de la réalisation de notre expérimentation.

2 Le protocole expérimental

Comme première étape qui est déjà expliquée dans le sixième chapitre, nous avons commencé l'expérimentation par un questionnaire diagnostique qui a ciblé les

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

apprenants de 1A.S. des trois districts Tssabit, Adrar centre-ville et Reggane dont l'objectif est d'identifier leurs profils interculturels d'entrée au niveau secondaire.

La deuxième étape a consisté à mettre en œuvre le projet d'enseignement interculturel francophone et veiller surtout à ne pas entraver la réalisation des objectifs prédéterminés par le ministère de l'éducation.

La troisième étape et comme tout un projet d'enseignement et apprentissage, est bien dédiée à l'évaluation de la progression des compétences culturelles et interculturelles des apprenants après l'intégration explicite de la dimension culturelle/interculturelle francophone.

2.1 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative du rendement final de l'expérimentation pédagogique se compose de deux parties :

- a- Un questionnaire post expérimental** qui vérifie les modifications portés sur les répertoires culturels des apprenants et leurs représentations de la France, la langue française, la personne française, la culture française et les cultures francophones.
- b- Une activité rédactionnelle** qui consiste à rédiger un court texte narratif dans lequel les apprenants racontent leurs quotidiens et explicitent leurs idées construites après l'expérimentation pédagogique par rapports à l'Autre.

En effet visons, chez les apprenants une verbalisation de leurs compétences inter/culturelles en les encourageant à décrire leurs interactions, leurs perceptions des similitudes et des différences culturelles qu'ils ont rencontrés durant l'expérience choisie comme thème de production écrite

Nous avons proposé aux apprenants deux thèmes :

2.1.1 Thème n° 1 : les études à l'étranger

Imaginez que vous avez obtenu un visa d'étude dans un pays francophone (Le Canada, la Belgique, la France, la Suisse, etc.).

Dans un court texte narratif, racontez- nous comment vous imaginez votre expérience sociale et culturelle de colocation avec deux jeunes étudiants francophones de deux nationalités différentes (un malien « Djibril » et un belge « Noah »).

2.1.1.1 L'objectif de ce thème

- Mettre l'apprenant dans une situation culturellement hétérogène hors sa zone de confort qui présente une homogénéité culturelle assez importante.
- Le stimuler à mettre en exergue ses compétences culturelles et interculturelles.

2.1.2 Thème n°2 : Moulay invité au Halloween au Québec

Etant un jeune migrant algérien, Moulay est invité, pour la première fois, à fêter le Halloween avec une famille francophone québécoise. Mettez-vous à la place de Moulay pour relater à vos camarades de classe, dans un court texte narratif, cette expérience et les différences culturelles que vous avez découvertes.

2.1.2.1 Objectifs de ce thème

- Repérer les réactions des apprenants face aux différentes habitudes culturelles et festivités qui n'existent pas dans sa culture mère.
- Découvrir l'effet du dépaysement linguistique et socioculturel sur les comportements des apprenants dans sa relation avec l'Autre francophone.

En fait, cette rencontre entre deux cultures hyper différentes peut donner naissance à la résistance et le choc ou plutôt va déclencher l'envie et la curiosité de la découverte et de l'ouverture vers et à l'Autre.

3 Le contenu du projet d'enseignement interculturel francophone explicite⁷⁰

Le projet proposé est réparti respectivement en cinq volets :

3.1 Volet n° 1 : Notions de base : culture/ interculturel/ francophonie

Le premier volet est consacré aux séances d'imprégnation aux notions clés de ce projet. Il s'agit, en réalité, de familiariser les apprenants avec ces notions à savoir la culture, l'identité, l'appartenance, l'Autre, l'empathie, l'étranger et lui expliquer ce que signifie la francophonie à l'échelle universelle. Cela va servir d'éveil aux différentes dimensions de ces concepts et de la prise de conscience de leurs facettes implicites.

⁷⁰ Voir annexe 12

3.2 Volet n°2 : « Moi et Toi »

Dans l'objectif de se préparer à la rencontre interculturelle au sein de la classe et hors ce milieu formel, il faut puiser dans la complexité et la richesse de la diversité culturelle présente en classe de FLE et de la région en question Touat par la présentation de soi et la découverte de l'autre.

Dans ce volet, l'apprenant se présente et donne des informations personnelles (nom, prénom, loisirs, couleurs préférées, équipe de football préférée, etc.) qui le concernent afin de découvrir le « Soi ». La consigne est de se présenter en s'exprimant en français et utilisant des structures basiques du genre « j'ai ou je n'ai pas », « j'aime ou je n'aime pas », « je suis » ou « je ne suis pas », etc.

Cette activité, menée en amont, qui peut sembler à première vue inutile, permettra à l'apprenant de se positionner par rapport à l'ensemble de ses pairs. Autrement dit, il saura que le « Je » peut réellement renvoyer à des personnes très différentes sur plusieurs plans : culturel, social, ethnique et autres.

La prise de parole, pour se présenter, sera à tour de rôle entre les apprenants et les mènera, en premier temps, à se décentrer par l'écoute et la découverte volontaire des camarades de classe. Se découvrir est la meilleure voie vers la découverte de l'autre et la réussite de la rencontre quotidienne entre enseignant-apprenant et apprenant-apprenant.

3.3 Volet n°3 : « Etranger ! Je te suis étranger aussi ! » Préjugé et stéréotype.

La région de Touat, vu son emplacement géographique, fait partie du Grand Sud spécifié par des primes et des salaires plus élevés que les autres régions de l'Algérie, c'est pourquoi elle accueille des familles qui viennent du nord, de l'est et de l'ouest de l'Algérie pour des raisons économiques et financières.

Egalement, elle abrite des immigrés des pays voisins comme le Mali, la Mauritanie, le Polisario, etc. Cela veut que la notion de « étranger » revient souvent dans le contexte social généralement et scolaire en particulier.

Dans le milieu social tout le monde développe des préjugés de tout le monde et rapidement on devient « l'étranger » à quelqu'un.

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

Puisqu'il est plus difficile d'éliminer un préjugé que de diviser un atome (Albert EINSTEIN), nous avons consacré tout un volet à expliciter l'effet négatif de cette caractérisation péjorative sur le nouement des bonnes relations interculturelles et la réussite de la communication intra et extra scolaires loin des images imparfaites construites de la culture et des locuteurs étrangers de la part des apprenants et des enseignants.

3.4 Volet n°4 : Les textes illustrés proposés

Il comporte des textes authentiques qui explicitent des contenus des deux cultures en question (algérienne et francophone) avec des illustrations pertinentes relevant des pays locuteurs de français (non seulement la France) et de l'Algérie pour marquer la diversité culturelle de la culture algérienne et pour que tous les apprenants en soient touchés.

Ces supports enseignent le français en stimulant les apprenants à réfléchir sur leurs propres cultures, donc la perception du Soi et la culture de l'Autre présent dans le support pédagogique proposé en cours de compréhension écrite ou orale, expression orale ou écrite.

Il faut noter que les textes proposés dans ce projet assurent un enseignement culturel en complétion avec la dimension linguistique qui serait traitée au fur et à mesure de sa présence dans le texte suivant le programme officiel fourni par la commission nationale des programmes.

Par ailleurs, des séances seront consacrées entièrement à l'explicitation des «Faits de langue » comme c'est dicté dans les progressions annuelles des programmes de la langue française de 1 A.S. conçues par le ministère de l'éducation.

Sur le plan de la sélection de ces textes et des contenus, il nous était assez difficile et compliqué de pouvoir jumeler entre le type de discours ciblé (informatif, argumentatif, etc.) et le contenu culturel proposé.

En effet, il s'agit plutôt, dans ce cas, de traiter simultanément une valeur ou un repère culturel de la langue cible en comparaison avec la culture première à travers un texte qui stimule aussi un apprentissage linguistique.

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

Les divers contenus culturels algériens et francophones proposés sous forme de documents authentiques ou fabriqués selon les besoins des apprenants portent sur des objets culturels, des cérémonies et des occasions traditionnelles, un comportement ou une attitude à louer ou à critiquer proposés sous forme de textes, de dialogue, des supports audio- visuelles, des spots publicitaires des activités et des jeux. (Voir toujours l'annexe n°14)

Le tableau ci-dessous présente des exemples de thèmes proposés dans l'expérimentation pédagogique à l'oral ou à l'écrit.

Tableau 44: Exemples de thèmes proposés à l'étude lors de l'expérimentation.

L'aspect culturel en question	Aperçu du contenu
L'objet culturel	<ul style="list-style-type: none"> -Musique : L'Imzad l'instrument musical targui -Le henné et le tatouage dans la culture francophone) -Le Couscous et les gaufres -Les codes vestimentaires
Les stéréotypes	Les arts culinaires
« l'étranger » le racisme	- les couleurs
Les traditions	-Byennou « chahma w gueddida » à Tamantét ⁷¹ et le Halloween (un bonbon ou un sort) au Québec.
Les implicites culturels	-les mouvements des mains et leurs significations

⁷¹ **Tamentét**, situé à une douzaine de kilomètres au Sud d'Adrar, il est considéré comme l'un des vieux ksour sahariens ayant marqué l'histoire du Sahara et de l'Afrique du Nord. Ce ksar riche en eaux découvertes et mobilisées à travers les foggaras, système traditionnel d'alimentation en eau potable et d'irrigation agricole, constituait un passe de transit de caravanes et de populations durant longtemps. [En ligne] <https://www.aps.dz/culture/72809-ksar-de-tamentit-un-patrimoine-seculaire-a-valoriser> publié le Mercredi, 18 Avril 2018 à 13:47.

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

La rencontre interculturelle	-Acceptes-moi tel que je suis !
La décentration et la tolérance	-la représentation de la famille dans les différentes cultures.
Ensemble c'est toujours mieux !	-les relations humaines et le vivre ensemble.

A la fin du projet interculturel francophone explicite, nous avons proposé un recueil de textes triés suivant les thèmes suivants qui sont en relation directe avec la formation de l'apprenant futur citoyen responsable et engagé et doté surtout des compétences inter/culturelles. Dans le tableau ci-dessous, nous résumons les noms des thématiques et les intitulés des textes sélectionnés.

Tableau 45: Les thématiques et les textes proposés dans le projet interculturel francophone explicite.

La thématique	Le titre du texte proposé
1- Notre environnement, notre chez –NOUS !	Sauvegarde du patrimoine culturel
	L'or bleu, une culture, une vie !
2- La technologie et la mondialisation	Les réseaux sociaux ; une révolution interculturelle !
3- Les valeurs humaines	Qu'est-ce que la tolérance ?
	La solidarité
4- NON à toutes les violences !	Oui à la paix aujourd'hui !
5- La diversité culturelle et le vivre ensemble	À la rencontre des autres cultures
	CANADA : un pays, des cultures
6- Les cérémonies	Ziara de Sidi Moulay Reggani
	Célébration d'Achoura à Tamentit

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

	La culture du Halloween au Québec
7- Tranches de vie : éviter les malentendus et les incompréhensions.	Pour éviter les malentendus culturels...
	Que faut-il dire pour éviter les malentendus ?
	Attention aux gestes expressifs.
	Comment dois-je saluer l'Autre ?
	Mes vêtements et leurs couleurs
	Couper la parole de l'Autre

Un ensemble de poèmes à visée culturelle et interculturelle ont été proposés pour des lectures plaisir et des moments de réflexion sur le monde de Soi et de l'Autre. En voici les titres.

Tableau 46: Les poèmes proposés dans le programme interculturel francophone explicite.

N°	Le titre du poème	L'auteur
01	A mon frère blanc	Léopold Sédar SENGHOR
02	L'Homme qui te ressemble.	René Philombe, Yaoundé 1977
03	Chaque visage est un miracle.	Tahar Ben Jelloun
04	En dépit de mes cheveux blonds	Nazim Hikmet

3.5 Le volet des activités interculturelles (Réflexion, réaction et interaction)

Nous avons tenté de développer et d'approprier des ressources pédagogiques afin de créer une communication interculturelle au sein de la classe de 1A.S. par le biais d'un nombre important de recherche que nous avons effectuées portant sur les méthodes et les approches permettant d'acquérir des compétences interculturelles à

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

l'exemple de la transmission d'information ou de connaissances déclaratives, méthodes interactives, méthodes d'auto-évaluation, etc.

Dans le contexte de notre étude nous avons opté pour les deux premières méthodes car elles répondent le mieux aux besoins des apprenants de la région de Touat.

En effet, la transmission des connaissances déclaratives est sollicitée dans la mesure où elle présente, définit, et dessine les repères culturels d'une culture donnée sous forme de savoir enseignable. Les apprenants de 1 A.S. ont besoin d'acquérir un savoir culturel francophone pour pouvoir effectuer et valoriser les différences culturelles avec leurs propres cultures.

Ainsi ils tissent un champ d'interactions diverses dans des situations de communication interculturelle similaires au vécu quotidien telle que chez le dentiste, à la gare, à l'aéroport, au musée, invité à un anniversaire, voyager au Mauritanie, en Belgique, en France, camper au bord de la plage à Tizi-Ouzou, mes vacances à Alger, Patrick, mon ami belge me rend visite à Touat, etc.

L'objectif final de notre expérimentation est de former un apprenant futur citoyen capable de communiquer à l'oral ou à l'écrit avec des locuteurs francophones natifs ou non natifs dans des situations culturellement hétérogènes dans le respect mutuel.

Cette expérimentation consiste à apporter, au contenu actuel, des révisions et des modifications qui visent à court terme d'abord, l'enrichissement des connaissances culturelles des apprenants de 1A.S à Touat relatives aux variétés culturelles algériennes et aux cultures francophones.

Puis arrive comme but le développement du sens de l'interculturel chez nos enquêtés scolarisés dans des contextes éloignés de toute manifestation de la francophonie.

Pour ce faire, on leur a introduit le dialogue interculturel qui peut véhiculer tout type de texte discursif (le narratif, l'explicatif, l'argumentatif) grâce aux supports pédagogiques appuyés par des activités interculturelles traitées dans une

approche éclectique appelant l'approche par compétence, l'approche communicative et surtout l'approche interculturelle.

Enfin, l'objectif majeur assigné à cette expérimentation est de montrer l'apport de l'intégration explicite d'un contenu francophone en complémentarité avec la culture locale dans le développement des compétences culturelles et interculturelles des apprenants et les mener à s'engager dans tout type de communication interculturelle sans surestimer le Soi ni sous-estimer l'Autre évitant ainsi les chocs et les conflits culturels.

4 L'analyse de l'évaluation sommative de l'expérimentation pédagogique « la production écrite »

4.1 L'analyse des productions écrites

Nous avons sélectionné les productions écrites les plus significatives étant en relation directe avec les objectifs prédéterminés de l'expérimentation pédagogique.

Parmi 143 apprenants, 130, seulement ont remis les copies de leurs productions écrites dont 17 copies sont complètement illisibles. Après la lecture minutieuse et le tri de ces copies, nous avons relevé 42 copies qui ont traité le thème des études à l'étranger, or 71 copies traitent la fête du Halloween.

Contrairement à la pratique pédagogique qui tolère à l'apprenant l'amélioration de son brouillon chez lui, les travaux de rédaction ont été faits intégralement en classe pour éviter l'influence de tous les facteurs para scolaires (la famille, la télévision, l'internet, etc.) sur la pensée de l'apprenant et ainsi faire émerger la réalité dans leurs phrases.

Cela a permis aux apprenants aussi de puiser au plus profond de leurs connaissances déclaratives et procédurales et fournir des efforts personnels.

Il faut noter également que l'évaluation n'a pas pris en considération les fautes d'orthographe, de grammaire, de cohérence ou de cohésion afin de ne pas perdre des yeux l'objectif premier assigné à la réalisation de ces textes. A partir des données

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

recueillies, nous avons pu décrire deux modèles représentatifs de ces apprenants sur la base de leur degré de connaissances culturelles et leurs postures et comportements décrits par eux-mêmes dans leurs réponses.

4.1.1 Le premier modèle

Il est représenté par des apprenants qui viennent surtout des Ksours en totalité appartenant à la culture Touati, ou à une culture mixte (Touati, Gourari, Mouzabite, Targui). Ils sont, d'après leurs réponses, renfermés sur eux-mêmes, la majorité de leurs réponses sont produites en arabe classique ou en Darija ce qui est expliqué par une méconnaissance et une incompétence linguistiques de la langue française.

Ils ne manifestent aucune motivation ou envie à l'ouverture sur l'Autre. Ils sont dotés d'un ensemble de représentations et de stéréotypes négatifs voire « racistes » comme « l'étranger est un Kaffir », « le Français est la langue de la mort », etc.

Quelques apprenants qui n'ont pas remis leurs devoirs se sont justifiés par la méconnaissance orthographique, grammaticale et lexicale de la langue française et qu'ils sont inaptes de rédiger un texte en français. Quant à ceux qui ont rédigé le français à leur façon, ils ont donné libre champ à exprimer leurs représentations sans complexes, en voici quelques exemples :

- « **Le fronssé é OUT** »
- « **Le fronssai longue halloufa** »
- « **Madam ana nahtarmak lakin manabghich nakra had medda.** »

4.1.2 Le deuxième modèle

Représenté par les apprenants provenant d'une culture mixte dont l'une est du Tell, Nord, Est ou l'Ouest de l'Algérie donc chaoui, kabyle, arabe du nord, etc. et l'autre est touati, gourari, targui, mouzabite, etc. (Sahraoui)

Ce type d'apprenant n'est pas aussi renfermé sur soi que le premier modèle mais il est prudent et douteux par rapport à l'ouverture sur l'Autre. Il n'éprouve pas une résistance par rapport à la découverte d'autres cultures francophones toutefois cette découverte demeure de l'ordre du superficiel sans trop s'impliquer dans les détails

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

linguistico culturels de la langue française et des cultures francophones. En voici deux exemples :

- « J'aime نتعلم le français mais je ne veux pas rester en France je préfère rester en Adrar. »
- « le français est belle, la France, belgica, mais je préfère aller visiter les onglais américa, britania... »

4.1.3 Le troisième modèle

Représenté entièrement par des apprenants de culture du Tell algérien autre (différente) des cultures sahraoui (touati, mouzabie ou targui). Ils sont de majorité des apprenants chaouis, kabyles, arabes du nord et quelques apprenants de culture gourari.

A travers leurs réponses, nous avons pu détecter leurs prédispositions à la découverte des cultures francophones européennes ou africaines et l'ouverture vers et à l'Autre malgré ses différences.

Le répertoire culturel de ces apprenants est assez riche, ils sont dotés d'un ensemble de connaissances culturelles concernant les différentes variétés culturelles algériennes ainsi que quelques cultures francophones (la culture française, tunisienne, québécoise, etc.)

D'après leurs réponses, nous avons pu relever leur sens interculturel exprimé par l'acceptation de nouer des relations d'amitié avec l'Autre différent sur les plans culturel, religieux, de race, de l'appartenance ethnique, etc. sans les considérer comme des obstacles à condition de partager la langue française comme outil de communication et de compréhension mutuelle.

Après la lecture et le dépouillement de toutes les copies remises, nous les avons réparties selon trois catégories.

4.1.3.1 La première catégorie : l'attitude de refus

Elle regroupe 37 copies traitant les deux thèmes, elles sont complètement dépourvues des aspects culturel/interculturel de la culture francophone.

Malgré l'explication détaillée du thème du Halloween, par l'enseignant, en précisant qu'il ne s'agit en aucun cas d'atteindre aux convictions et aux principes

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

religieux des apprenants de Touat et que le Halloween n'est considéré que dans sa dimension traditionnelle folklorique et culturelle, quelques apprenants de L2 et L3 n'ont pratiquement rien écrit dans ce sujet, d'autres ont rédigé des textes en arabe.

Cela nous dévoile une attitude de refus ou de rejet catégorique et discriminatrice de ce genre de thème « le halloween », considéré par eux comme une atteinte à la religion d'Islam. C'est une déclaration claire que cette tranche d'apprenants exclue l'idée des études à l'étranger et n'acceptent pas les différences culturelles francophones.

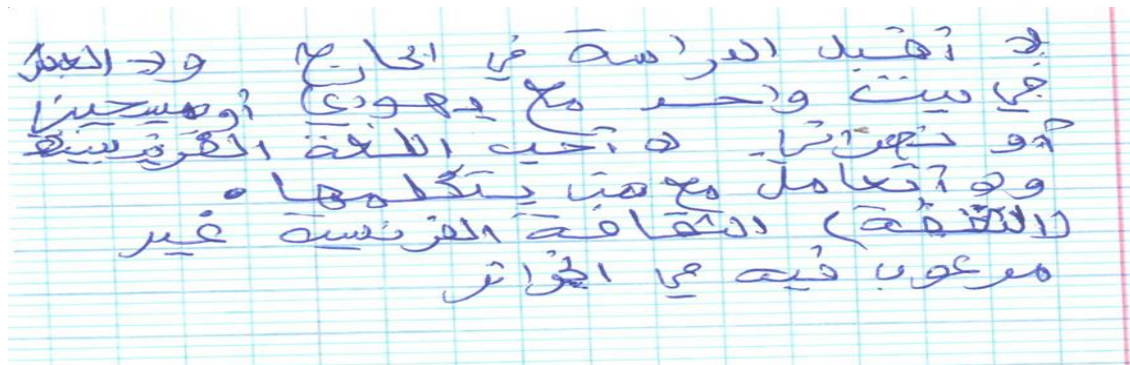


Figure 48: Exemple n° 1.

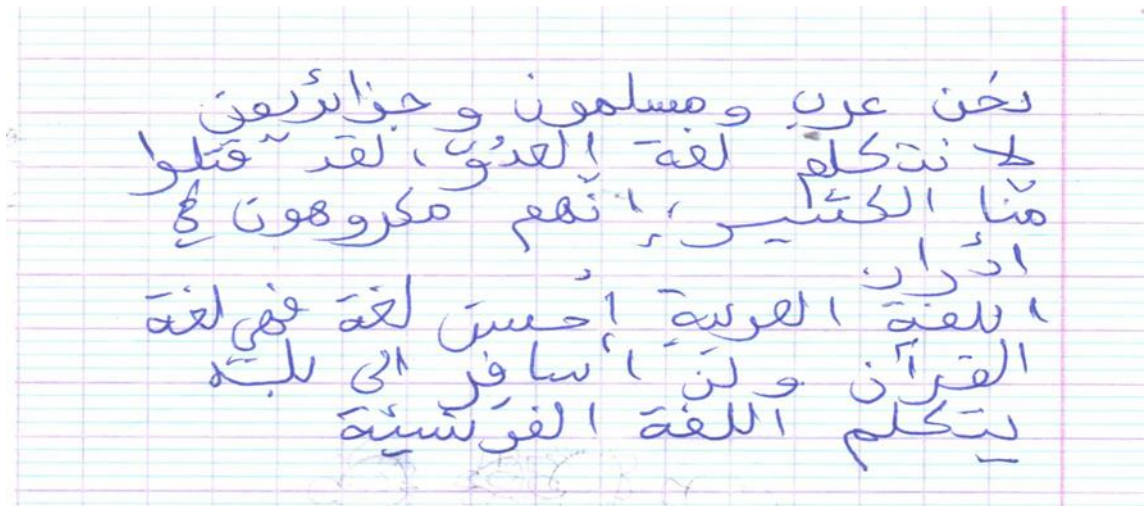


Figure 49: Exemple n° 2.

Rédigées complètement en arabe, ces apprenants scripteurs ont exprimé leur haine (مكروهون في أدرار) et (لغة العدو) et leur égocentrisme (اللغة العربية أحسن لغة). En se référant au Livre Sacré de l'islam « le Coran », les apprenants se sont identifiés par rapport à la langue, à la religion et à la patrie dans un contexte historique.

Ils ont généralisé leurs visions pour l'attribuer à toute la wilaya d'Adrar dans un processus de généralisation.

En examinant ces deux copies, nous pouvons en déduire l'enracinement des représentations négatives chez ces apprenants qui en résultent un ensemble d'attitudes négatives et discriminatrices difficiles à réajuster.

4.1.3.2 La deuxième catégorie : l'égocentrisme

Elle comporte 32 copies des apprenants qui n'ont décrit que leurs cultures dans une manifestation explicite et une preuve d'égocentrisme dans un moniculturalisme intégral. Aucune trace d'esprit interculturel, de tolérance ou d'acceptation de la culture de l'Autre n'est émergé dans leurs copies.

Les apprenants ont décrit, en détail, un nombre important de traditions culturelles Touati et Adrari à l'exemple de « Achoura », « Elmouloud », « Ziarat ».

Nous déduisons que ces apprenants, malgré le contexte plurilingue et multiculturel où ils vivent et le contact quasi quotidien avec les cultures locales et la langue – culture francophone représentée par l'enseignant de FLE et la langue française elle-même n'arrivent pas à se décentrer en brisant leur égocentrisme.

Dans un fort attachement à leurs cultures, de nombreux apprenants d'origine Touati spécifiquement considèrent leurs cultures comme des unités de mesure universelle, meilleure et supérieure à toutes les autres cultures.

Etant une étape primordiale pour développer la compétence de communication interculturelle, la décentration appelle l'apprenant à prendre du recul par rapport à Soi, sa pensée, ses rêves, etc.

Dans ce sens intervient PORCHER (1996) pour expliquer que :

« Particulièrement juste dans les langues étrangères parce que celles-ci supposent [...] une capacité de l'apprenant à se décentrer, à se mettre à distance de lui-même pour apprendre à apprivoiser l'étrangeté, c'est-à-dire, d'autres manières de sentir, de penser, de rêver, d'imaginer, de vivre. » (PORCHER, 1996 : 250).

Certes, la fierté de sa culture est un droit et une qualité sollicitée chez l'individu pour développer sa personnalité mais quand cela dépasse la fierté vers la

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

négligence et le mépris d'autres cultures, elle rentre dans un isolement qui ne la servira pas, par contre, il terminera par la conduire à la disparition.

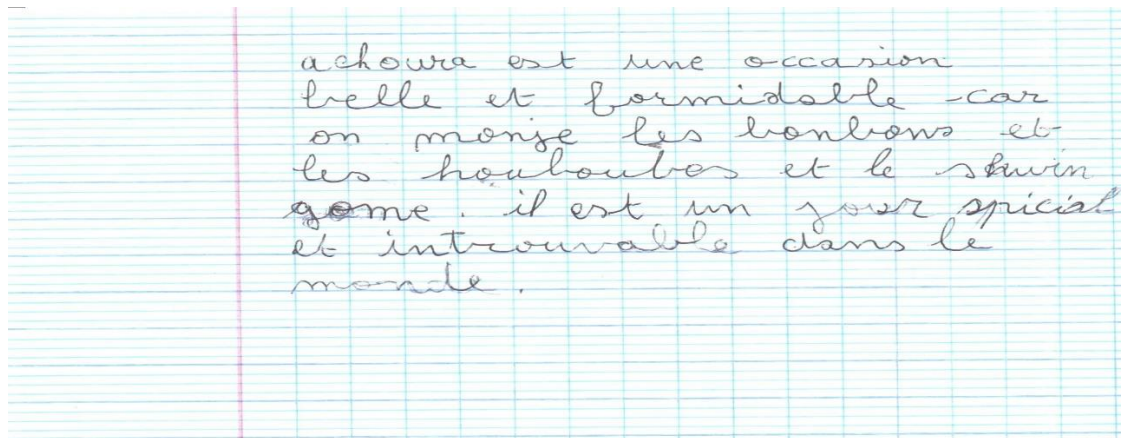


Figure 50: Exemple n° 3 L2 de Tssabit.

L'apprenant a rédigé « (...) belle (...) il est un jour spicial et introuvable dans le monde » pour dire que le jour du Achoura est une fête religieuse, une occasion belle, spéciale, formidable et ne se tient que dans son pays. ».

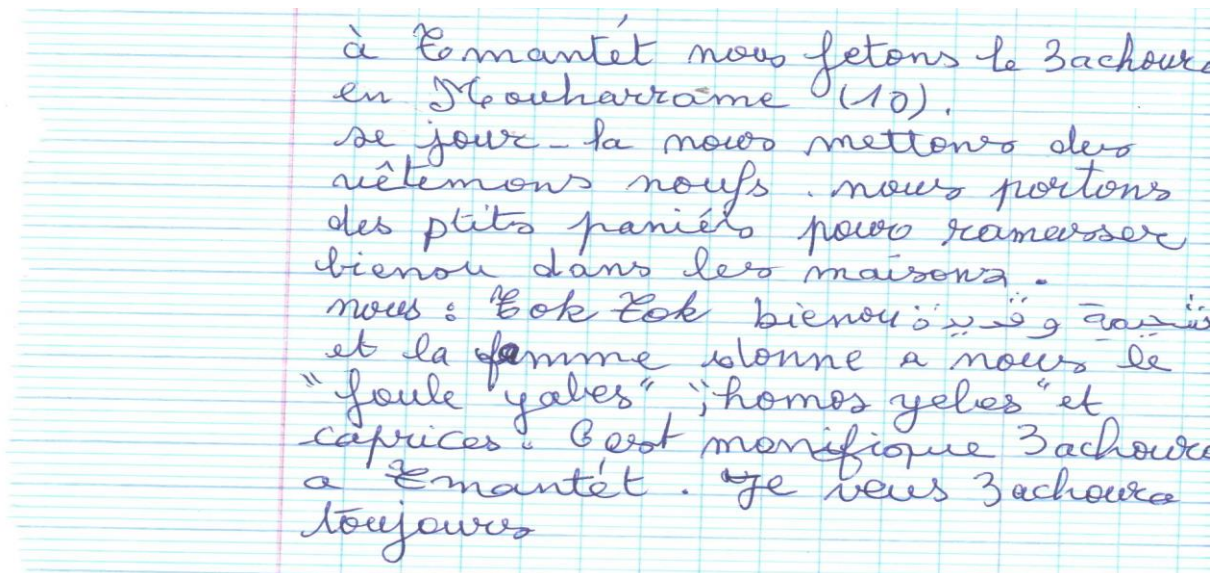


Figure 51: Exemple n° 4 L3 de Reggane.

Dans cette production écrite, l'apprenant n'a décrit que la tradition culturelle propre à sa culture « Achoura » qui se tient à Tmantét dans la région de Touat et toute la wilaya d'Adrar.

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

Des termes positifs appréciatifs qui mettent en valeur la culture Touati, ses traditions et coutumes comme « des vêtements neufs » pour dire des vêtements neufs, « manifique » pour dire magnifique, « je veus 3achoura toujours » pour exprimer sa joie pendant cette occasion et son désir qu'elle soit quotidienne.

L'attachement à sa culture est omniprésent dans une exclusion complète du Halloween en tant que tradition culturelle francophone. La mise en exergue de sa tradition est une preuve concluante que cet apprenant n'a pas pu se décentrer pour reconnaître la tradition de l'Autre.

Le refus de la différence véhiculée par la culture de l'Autre est une forme de racisme contre tout ce qui ne ressemble pas à sa culture.

L'interprétation des éléments extraits de cette production écrite prise à titre d'exemple nous fait déduire que cette tranche d'apprenants soit 26.66% éprouvent une introversion culturelle qui les prive de l'ouverture sur d'autres mondes et d'autres cultures.

4.1.3.3 La troisième catégorie : les connaissances et les compétences

Elle comprend 61 copies dans lesquelles nous avons identifié une manifestation des connaissances culturelles, décrivant divers détails dans les deux thèmes (les études à l'étranger et la tradition folklorique de l'halloween) dans la culture francophone en comparaison avec la culture mère de l'apprenant.

Nous ne pouvons guère ignorer cela comme une réussite relative qu'elle soit puisqu'elle s'inscrit dans une action de comparaison entre deux cultures en contact. Abdallah PRETCEILLE (1996) explique que la comparaison constitue « *un tremplin qui permet l'accès à d'autres cultures* » (A. M. PRETCEILLE, 1996 : 99).

Reste à vérifier la véracité de la mise en pratique réelle ou simulatrice de l'esprit interculturel manifesté chez les apprenants à laquelle nous avons procédé, à titre de confirmation de leurs réponses, à travers quelques modèles représentatifs des productions écrites analysées ci-dessous.

Les compétences inter/ culturelles, quant à elles, n'étaient présentes par description que dans 43 copies dont 81% reviennent aux apprenants de L1 (Hakoumi

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

Laid du centre -ville d'Adrar.). L'analyse du contenu nous a permis de repérer les items et les termes (positifs et négatifs) suivants.

Tableau 47: Termes et items récurrents dans les productions écrites.

Les items	Les termes / les expressions
<p>a- La fête du Halloween</p> <p>-Les habits de déguisements francophones (la sorcière, les supers héros- Alice au pays des merveilles, Harry Potter) et les tenus folkloriques traditionnels locaux. (le bazan, la gandoura, Melhfa, Haik.)</p> <p>-Les expressions avancées par les enfants</p> <p>« la chasse aux bombons » et « Byennou Byennou ch'hima w gueddida ... ».</p> <p>b- Les études à l'étranger</p> <p>-Les habitudes alimentaires algériennes et francophones.</p> <p>-les moyens de transport (couleur de taxi, le TGV⁷², le vélo, etc.).</p> <p>-L'architecture urbaine à Adrar, en</p>	<p>a- La fête du Halloween</p> <p>amusante – spécifique – traditionnelle-folklorique – riche en détail – historique – expressive - bizarre – distractive - appelle à la créativité dans l'élaboration des costumes.</p> <p>b- Les études à l'étranger</p> <p>Intéressantes - les maliens se serrent la main pour dire bonjour comme à Adrar - la culture africaine francophone - la culture européenne francophone - accepter les différences et les similitudes – la liberté de chacun – j'accepte son invitation – différente mais belle – ne pas parler de la religion ni de la politique - on parle tous le français, on est tous kif kif - écouter mon ami malien Djibril⁷³ – mon colocataire belge Noah⁷⁴</p>

⁷² TGV : le train à grande vitesse.

⁷³ Djibril est un prénom fréquemment utilisé au Mali.

⁷⁴ Noah est un prénom très utilisé en Belgique.

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

France et au Québec.

Les productions écrites sont triées et analysées par items culturel ou interculturel comme suit :

4.1.3.4 Les prénoms Noah et Djibril

Les apprenants ont exprimé une curiosité vis-à-vis les prénoms des colocataires. Cependant il faut signaler que quelques - uns ont confondu les nationalités des colocataires que nous avons proposées dans le thème de la production écrite (voir « le tableau n° 8 : thème proposé, p.69). Ils ont inversé et pris Djibril pour un belge et Noah pour un malien).

Voici les expressions mobilisées dans quelques productions écrites :

- « Djibril c'est جبريل en arabe, un joli prénom pour garçon. A Touat c'est le prénom sacré de l'ange Djibril ».

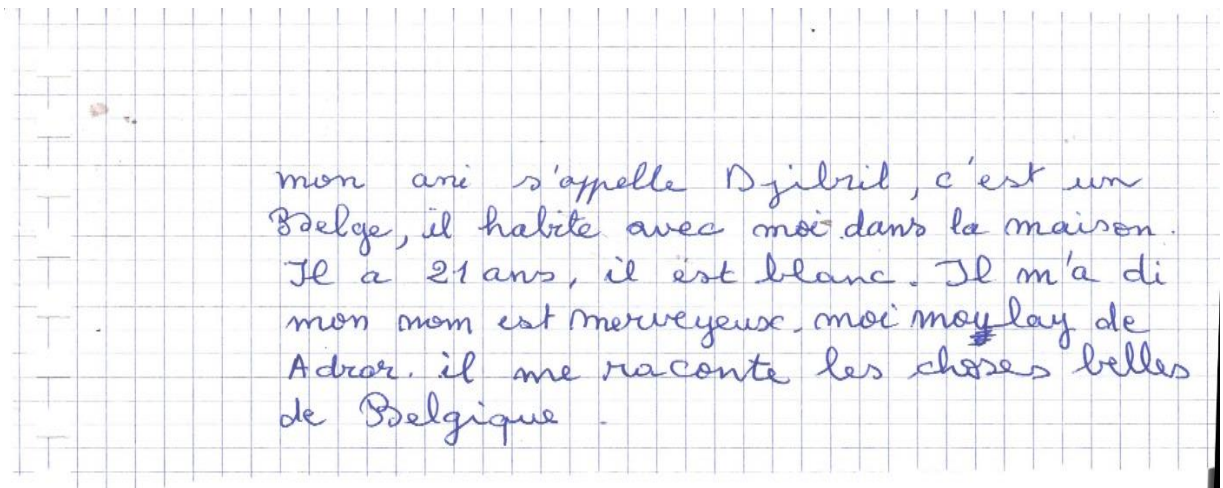


Figure 52: Exemple n° 5

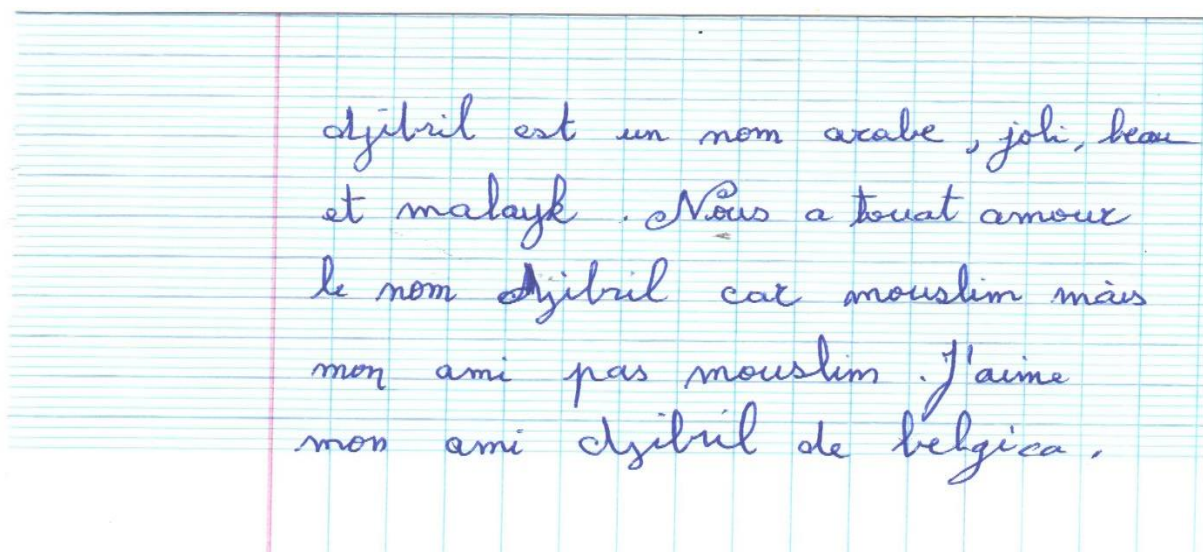


Figure 53: Exemple n°6.

L'apprenant a utilisé le terme « malayk » qui signifie « un ange ». Nous remarquons sur cette copie le retour fréquent sur l'Autre qui est Djibril l'ami belge sans se focaliser sur Soi. Le pronom personnel « je » n'est employé qu'une seule fois, le pronom possessif « mon », dans ce cas, est usé pour montrer une amitié nouée avec Djibril. Favoriser la description de l'Autre est une attitude de décentration qui est une étape primordiale de la compétence interculturelle chez l'apprenant.

- « Noah ressemble au mot نوح, je ne croyais pas que au Mali vous utilisez les mêmes prénoms qu'à Adrar »

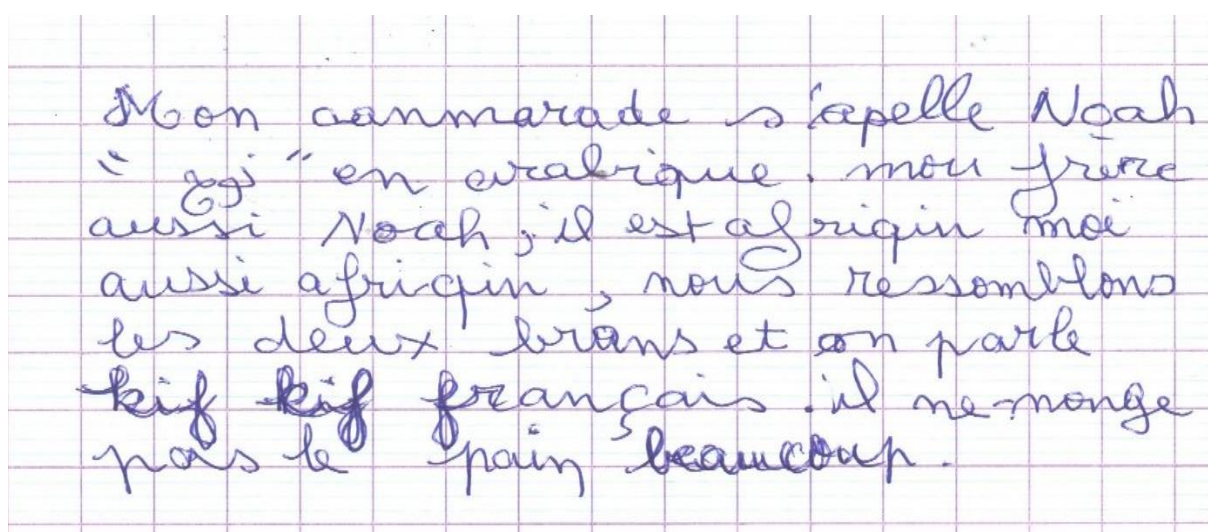


Figure 54: Exemple n° 7

4.1.3.5 La curiosité de découvrir les cultures francophones : malienne et belge

Les apprenants de L1 ont éprouvé, dans leurs productions écrites, des comportements tolérants et empathiques en s'informant sur les cultures malienne et belge qu'ils ont côtoyées afin de découvrir les différences en comparaison avec leurs cultures algériennes. Ils ont découvert que le monde ne se limite pas à Touat, Adrar ou l'Algérie et que cette différence contribue à la richesse culturelle universelle.

Exemple 4

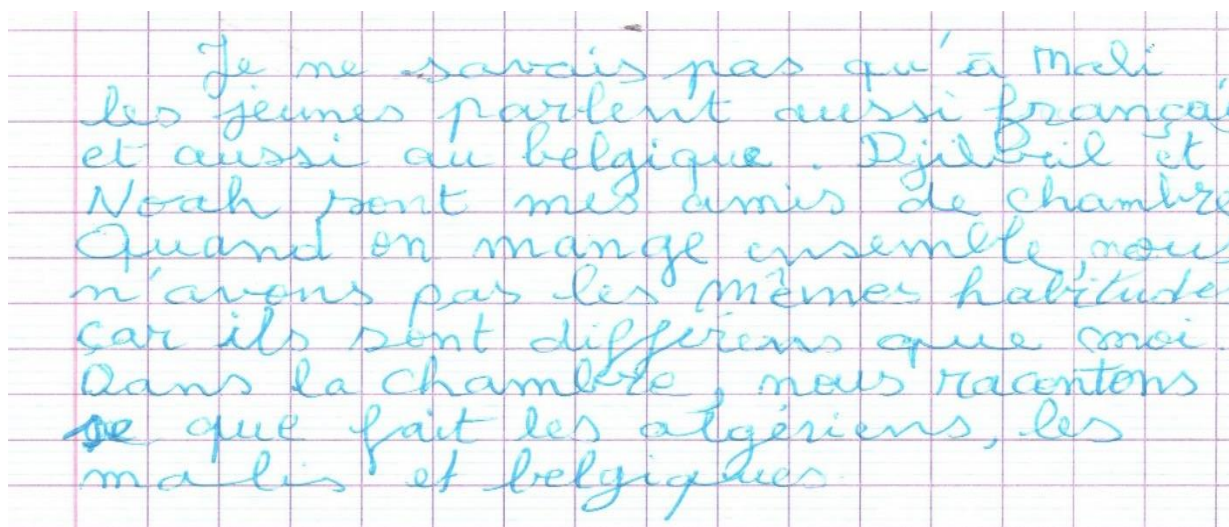
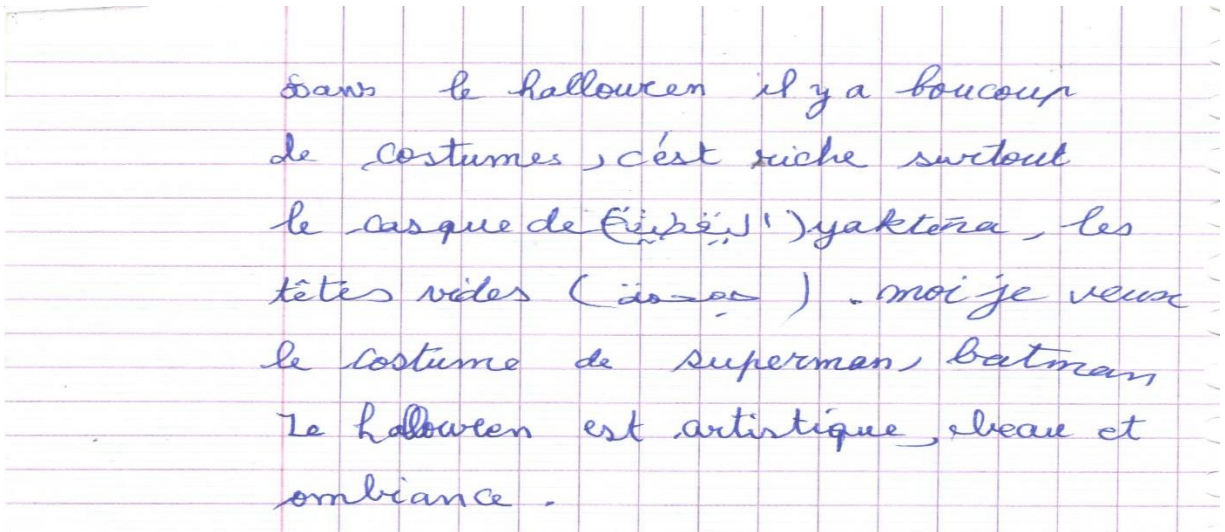


Figure 55: Exemple n° 8.

L'expression suivante «le Halloween appelle à la créativité dans la couture des costumes comme superman, Batman, la yakténa (la courge), les têtes vides (les crânes), blanche neige....» exprime pleinement une ouverture d'esprit sur ce qui est différent et nouveau par rapport à l'imagination d'un apprenant de Touat installé au Québec le pays plurilingue et multiculturel par excellence.

Le fait d'utiliser les termes « ambiance, artistique, beau, etc. » renvoie à la tolérance et à l'acceptation d'une tradition folklorique culturelle complètement différente. La tolérance de la différence est considérée comme un pas de géant vers le développement des compétences culturelles et interculturelles.

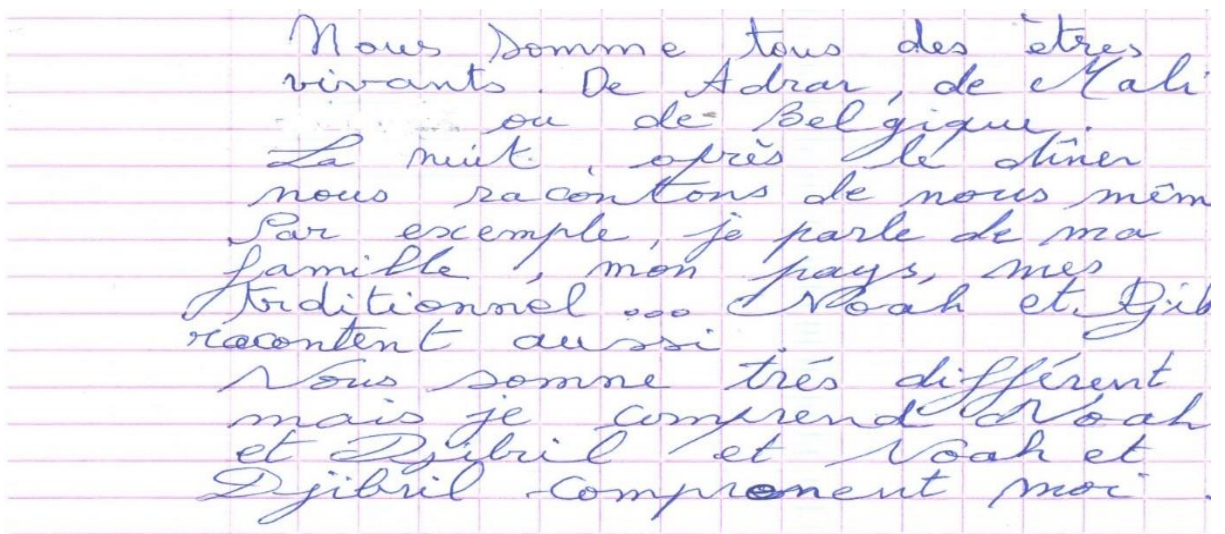


sans le halloween il y a toujours
de costumes, c'est riche surtout
le casque de (يَاكْتُونَا) yaktōna, les
têtes vides (إِسْمَاء) . moi je veux
le costume de superman, batman
Le halloween est artistique, beau et
ambiance.

Figure 56: Exemple n°9.

4.1.3.6 Le droit au respect

Un apprenant de L1 a écrit cela « nous sommes tous des êtres vivants, malgré la différence de nos origines et nos nationalités, etc.



Nous sommes tous des êtres
vivants. De Adrar, de Mali
ou de Belgique.
La nuit, après le dîner
nous racontons de nous même
Par exemple, je parle de ma
famille, mon pays, mes
traditionnel ... Noah et Djib
racontent aussi
Nous sommes très différent
mais je comprend Noah
et Djibril et Noah et
Djibril comprennent moi.

Figure 57: Exemple n°10.

Dans cette copie, l'apprenant décrit la compréhension mutuelle avec ses deux colocataires malien et belge en racontant chacun ses spécificités culturelles sans donner lieu à l'égoïsme.

Cette attitude est une preuve d'ouverture d'esprit à la différence et à la tolérance dans une situation de communication francophone.

4.1.3.7 La différence est source de richesse

Noah et Djibril sont mes amis, ils ne me ressemblent pas, nous sommes tous les trois différents, ça ne veut pas dire que je ne les aime pas. Au contraire je suis content avec mon ami Noah le belge et Djibril le malien.

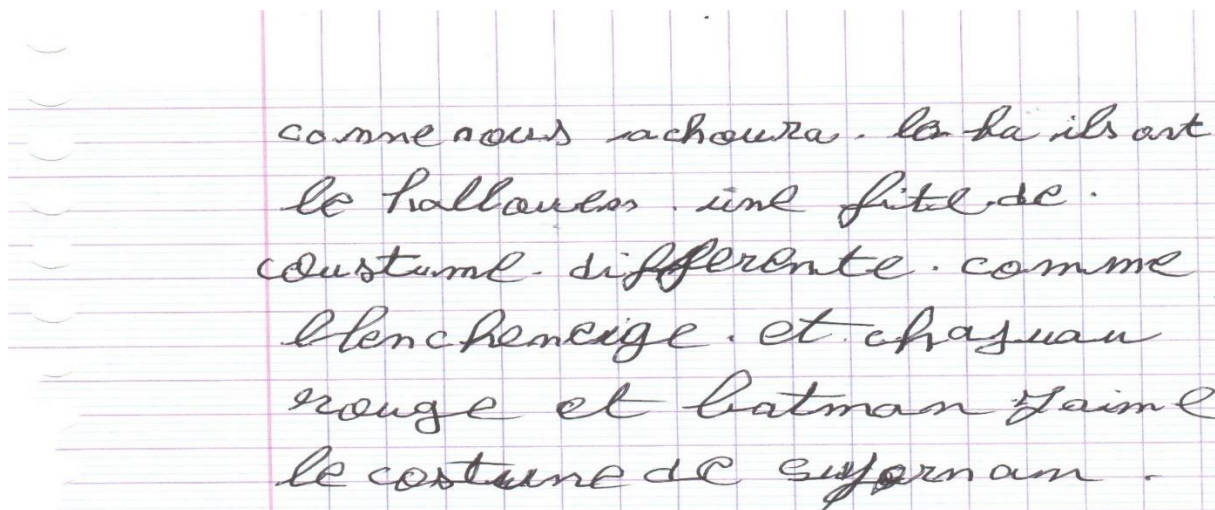


Figure 58: Exemple n° 11

Sur cette copie, la tolérance émerge par l'emploi du verbe « aimer ». Aussi, l'apprenant a procédé à une comparaison entre les deux cultures en comparant deux traditions « Achoura » et « le Halloween »

4.2 Analyse du questionnaire post-expérimental : le profil interculturel de sortie

4.2.1 Analyse des résultats du questionnaire de la phase finale

L'analyse se divise en trois parties, les connaissances culturelles, les représentations, et les comportements décrits. (La mise en pratiques de ses savoirs) et elle vise à évaluer la progression et le développement de l'apprentissage culturel francophone réalisé durant la saison scolaire 2020-2021

4.2.2 Les connaissances culturelles

Le questionnaire dépouillé nous a montré un rehaussement du niveau des connaissances culturelles francophones sur plusieurs niveaux : les arts, la littérature, le sport, l'art culinaire et les symboles emblématiques.

Il est à noter que ce rehaussement est le fruit d'un enseignement explicite et direct des connaissances culturelles francophones, à travers les textes proposés dans le cadre du dialogue interculturel, les activités et les jeux culturels.

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

En effet, le processus de la comparaison établi dans les activités d'intégration et de simulation culturelle des tranches de la vie francophone réalisé en classe de 1A.S a permis l'enrichissement de la banque des connaissances (culture cultivée ou savoir savant) des apprenants concernant la culture francophone européenne ou africaine.

Cependant, se doter seulement d'une connaissance culturelle demeure insuffisant pour réaliser l'objectif assigné à notre projet d'enseignement interculturel qui consiste à certifier la compétence culturelle et développer la compétence interculturelle des apprenants de 1A.S. à Touat.

Cette connaissance culturelle, intellectuelle ou savante décontextualisée, peut cacher une représentation négative ou un comportement raciste (un savoir-faire, agir et réagir) qui peuvent engendrer des situations de malentendu ou d'incompréhension. C'est pourquoi, un arrêt sur la potentielle modification des représentations linguistiques et socioculturelles s'avère indispensable.

4.2.3 Les représentations linguistiques et socio-culturelles

Nous avons pu détecter une forte prédisposition chez les apprenants à la découverte de la francophonie qui aide à modifier les représentations socioculturelles pré acquises de la langue française et des cultures francophones en général.

L'intégration explicite de la dimension interculturelle francophone a fait naître chez les apprenants de Touat, une motivation intrinsèque à découvrir l'existence d'autre pays et d'autres cultures avec qui ils partagent de nombreux aspects de vie spécialement celui de la langue française comme moyen de communication.

Modestement modifiées dans les réponses des apprenants et en les comparant avec le résultat de l'évaluation diagnostique où elles régnaient, les représentations du « Français » et de « la France » persistent surtout chez les apprenants natifs d'Adrar.

En revanche, de nombreux apprenants notamment les migrants du nord algérien scolarisés au centre-ville d'Adrar, ont manifesté une réflexion critique sur la

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

représentation linguistique de la langue française stipulant que c'est la langue de « l'ennemi » et des « kouffars».

Cette modification provient de la réflexion critique provoquée chez les apprenants lorsqu'ils ont découvert au cours du projet éducatif proposé que pendant la guerre de la libération nationale, des citoyens français chrétiens ont soutenu la cause algérienne, au nom de la voix de la conscience contre la France et se sont battus pour son indépendance l'exemple Maurice Audin⁷⁵ le jeune mathématicien français et sa femme Josette , Jules Roy⁷⁶, Jobic Kerlin⁷⁷, etc.

Les apprenants migrants du nord algérien, scolarisés majoritairement, au centre-ville d'Adrar ont corrigé plusieurs images stéréotypées dont l'image de la langue française perçue comme la langue du colonialisme, de la torture et de Charles De Gaulle. Ils ont réalisé que le français est aussi la langue des belles chansons juvéniles comme Indila, des poèmes comme le déserteur et les fables de Jean De la Fontaine.

4.2.4 Les comportements (la mise en pratique des savoirs)

Minime qu'il soit, le changement des comportements non verbaux et attitudes négatives au début de l'année scolaire à l'exemple de la haine, la généralisation, le racisme, l'intolérance, de la représentation du colon, de l'ennemi ou du mécréant était modestement présent dans les réponses des enquêtés.

Il est à signaler que nous avons jugé, positive mais par des proportions modestes, la modification des représentations responsables du changement des

⁷⁵ D'après le site www.franceculture.fr, Maurice Audin est né le 14 février 1932 à Béja (Tunisie) et mort à Alger en 1957, est un mathématicien français, assistant à l'université d'Alger, membre du Parti communiste algérien et militant de l'indépendance algérienne. Après son arrestation le 11 juin 1957 au cours de la bataille d'Alger, il disparaît, et meurt à une date inconnue. Son corps n'a jamais été retrouvé. Pour ses proches ainsi que pour nombre de journalistes et d'historiens, notamment **Pierre Vidal-Naquet**, il est tué pendant son interrogatoire sous la tortures par des parachutistes de l'armée française.

⁷⁶ Jules Roy né à Rovigo et scolarisé à Sidi Moussa aux côtés d'**Albert Camus** a toujours témoigné l'animosité des actes sauvages de la France contre la population algérienne.

⁷⁷ D'après Sibylle Chapeu (2013) étant un prêtre français, Jubic Kerlin a fait le choix de soutenir l'indépendance et de militer aux côtés du F.L.N. (S. Chapeu, 2013) disponible en ligne : <http://www.gisti.org/spip.php?article4555>

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

comportements chez les apprenants de 1A.S. à partir de leurs réponses dépouillées du questionnaire soumis après la fin de l'expérimentation pédagogique.

Dans un contexte isolé culturellement comme celui de Touat qui vit un contact rare avec les cultures francophones, la modification des représentations chez les apprenants s'avère difficile et lente car cette dernière dynamique et transformable qu'elle soit, ne peut subir de changements que lorsqu'elle est confrontée à la différence et la comparaison culturelle. (E. RENARD & N. ROUSSIAU, 2007: 211)

4.3 Analyse comparative entre le profil interculturel d'entrée et le profil de sortie des apprenants de 1 A.S.

4.3.1 Les écarts entre l'évaluation diagnostique et sommative par le biais du questionnaire pré et post expérimental.

Tableau 48: Analyse comparative des écarts entre les données du questionnaire pré et post expérimental.

L'évaluation diagnostique (profil interculturel d'entrée)	L'évaluation sommative (profil interculturel de sortie)
Une méconnaissance culturelle francophone.	Un rehaussement de connaissances culturelles francophones.
Des représentations socioculturelles et linguistiques négatives (la langue de l'ennemi, la langue des voleurs et des violeurs, la langue des cupides, la langue des racistes, etc.	Se montrer tolérant envers la culture d'Autrui. Le français c'est aussi la langue d'Audin, des fables et de belles chansons. Le français est une langue noble, de prestige et de classe.
Une manifestation forte de l'égoïsme.	Une décentration relative mais progressive dans une action de réflexion critique sur sa propre culture.
Aucun respect de la culture francophone ni de la langue française chez certains apprenants.	Un respect mutuel exprimé dans les réponses et dans les productions écrites.
Je n'aime pas habiter avec des chrétiens dans la même maison.	J'aime mes amis Noah et Djibril malgré leurs différences

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

(traduction).	
Je ne veux pas voyager pour étudier dans un pays francophone. (traduction).	J'aime découvrir la culture du Mali et de la Belgique. La curiosité de découvrir la culture d'Autrui.
L'arabe est la meilleure langue, c'est la langue du Coran. Je déteste le français.	Le français est la langue de plusieurs pays musulmans amis et voisin comme le Mali par exemple.
Le français est la langue de Charles De Gaulle.	La langue ne représente pas la personne qui la parle. C'est un moyen de communication entre les peuples.
Les gens d'Adrar n'aiment pas le français.	Quelques Adraris n'aiment pas le français, ils sont libres. On doit respecter le choix de chacun.

Commentaire

Dans ce tableau, nous avons résumé les changements et les réajustements les plus pertinents remarqués et réalisés durant et à la fin de l'expérimentation pédagogique. En ce qui suit une analyse des modifications réalisées chez les apprenants :

Le rehaussement significatif du taux des connaissances culturelles chez les apprenants de 1 A.S. scolarisés à Touat. Les supports pédagogiques présentés à l'étude ont nourri les esprits des apprenants par un nombre important d'informations et de connaissance à propos de la francophonie et de quelques pays francophones.

En effet, l'explicitation de la dimension interculturelle a mis l'apprenant face à un phénomène réel longtemps marginalisé en classe de FLE dans toute l'Algérie. Les documents audiovisuels « les vidéos » étant une technologie au service de l'éducation interculturelle ont aidé les enseignants et les enseignés, dans notre cas de visualiser des exemples d'égoïsme, réaliser la diversité culturelle universelle

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

dans laquelle nous vivons dans l'objectif de les former à l'altérité. Nous citons à titre d'exemple la chanson de « On écrit sur les murs »⁷⁸ de Kids United⁷⁹.

Etant un document authentique, le discours publicitaire intégré dans le contenu interculturel de 1 A.S. en vue d'étudier le type argumentatif permet de par le sens qu'il transmet, de témoigner de la culture des consommateurs visés et de leurs sociétés.

L'activité de comparer entre deux spots publicitaires où figure « la famille » comme source de socialisation culturelle de chacun de nous a aidé l'apprenant, à comprendre le statut de la famille dans sa culture algérienne et la culture française ou francophone.

La richesse et la variété des types de supports et des thèmes proposés au sein de cette expérimentation ont motivé les apprenants de Touat davantage à découvrir la langue française dans une autre dimension qui est celle d'entrer dans une communication réelle avec la francophonie et non seulement étudier des textes rédigés en français décontextualisés.

Rapprocher les apprenants de la vie sociale réelle en proposant des textes de tranches de vie quotidienne qui décrivent et rapportent la réalité francophone telle qu'elle est pour ne pas se retrouver complètement dépaycé ou « étranger » lors d'une situation de communication semblable.

Le réajustement modeste mais motivant et encourageant de quelques représentations linguistiques, sociales et culturelles de la langue –culture française par le biais de la découverte des principes de la communication interculturelle présents aussi dans la culture mère de l'apprenant Touati.

Respecter l'Autre et imposer son respect, la liberté du choix du goût et surtout tolérer la différence quel que soit son degré et son type sont les principales règles de

⁷⁸La chanson est disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=VV5oVYVGfNc>.

⁷⁹ En 2015 et pour la première fois, l'UNICEF a pris l'initiative de lancer la chanson intitulé « on écrit sur les murs » en coopération avec le groupe Kids United qui se compose au départ de 6 jeunes chanteurs âgés de 8 à 17 ans : Erza né en 2005, Esteban né en 2000, Gabriel né en 2002, Gloria née en 2007, Nilusi née en 2000 ainsi que Carla née en 2013.

la réussite du développement des compétences culturelles et interculturelles des apprenants de 1A.S. de Touat.

5 Quelques pistes porteuses au profit des enseignants et des apprenants de FLE

En ce qui suit, est présenté un large éventail des propositions les plus pertinentes et les plus répétées des enseignants enquêtés.

- Se focaliser plus sur l'interculturel en tant que partie prenante de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans les cursus universitaires des futurs enseignants.
- Mettre en exergue la formation d'un futur citoyen capable de communiquer dans des situations culturellement hétérogènes en français comme finalité sociale du processus enseignement/apprentissage de la langue française.
- L'intégration explicite de la dimension interculturelle dans les textes officiels, les lois d'orientation, les manuels scolaires notamment de 1 A.S, et les programmes enseignés en tolérant la différenciation pédagogique en fonction des besoins et de la région des apprenants.
- Former les inspecteurs de la langue française à l'interculturel d'une manière pratique.
- Charger les inspecteurs d'assurer aux enseignants, tous statuts confondus, une formation professionnelle sur terrain, à l'interculturel pour savoir et pouvoir agir avec la diversité culturelle et la gérer en classe de FLE.
- Intensifier les ateliers et les activités d'enrichissement interculturel au profit des enseignants.
- Travailler l'interculturel dans d'autres disciplines comme la géographie, l'Histoire, l'arabe, l'anglais dans le sens de la transdisciplinarité de cette notion clé.
- Prendre le modèle de plusieurs écoles européennes qui éduquent à la citoyenneté, aux droits de l'homme, au civisme et donc à la tolérance et à la communication interculturelle.
- L'organisation des séjours linguistiques et culturels au profit des enseignants et des apprenants pour la découverte de la langue culture dans son milieu natal.
- Organiser des mobilités internes croisées fréquentes pour les apprenants à titre d'échange intra culturel entre Adrar « Touat » et les grandes wilayas qui comptent une population francophone importante, des structures francophones comme l'institut

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

français, l'ambassade de France, de Canada de la Suisse ou autres afin de leur faire découvrir la richesse culturelle algérienne en contact réel et direct avec le français langue et culture.

Malgré le nombre important des solutions proposées par les enseignants en faveur de la valorisation et la mise en place de l'interculturel au sein de la classe de 1 A.S., leurs initiatives improvisées et personnelles sur terrain restent très restreintes et modestes voire rares.

Les données collectées et interprétées durant toutes les enquêtes décrivent, la réalité de la situation de l'interculturel en tant que « *posture intellectuelle* » (P. Blanchet, 2004 : 31), ou comme approche pédagogique qui n'a pas joui de sa place voisine à la langue française, pendant des années dans les écoles algériennes en général et dans la classe de FLE à Touat en particulier.

Synthèse de chapitre

A l'issue de ce chapitre dédié à l'analyse des données récoltées des différents outils d'investigation mobilisés dans notre recherche ainsi qu'à l'analyse des productions écrites réalisées au terme de l'expérimentation pédagogique, une conclusion objective s'impose et est la suivante.

Le développement des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants de 1 A.S. scolarisés à Touat relève plusieurs défis d'ordre familial, social, historique, géographique, religieux et aussi éducatif au sein des établissements scolaires et en relation directe avec le type d'enseignement dispensé.

La mise en place de l'expérimentation pédagogique a consisté à intégrer explicitement la dimension interculturelle francophone sans pour autant toucher à son objectif principal qui est de rendre l'apprenant capable de produire à l'écrit et à l'oral des textes de différents types à savoir : l'explicatif, l'interview, l'argumentatif, le narratif et le fait divers.

Toutefois, nous avons déterminé un deuxième objectif primordial dédié au développement des compétences culturelles et interculturelles qui rendent l'apprenant capable de COMMUNIQUER en français dans divers situations de communication culturellement hétérogènes.

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

Cette expérimentation a visé un public d'apprenants scolarisé dans une région géographiquement et socio culturellement très particulière en vue d'améliorer le processus de développer chez eux des compétences culturelles et interculturelles en FLE.

Cette aventure pédagogique nous a permis de confirmer que le recours à l'explicitation de l'enseignement inter/culturel francophone inscrit dans une approche éclectique qui joint l'approche interculturelle à l'approche communicactionnelle et l'approche par compétence s'avère possible, faisable, et peut réussir quand il est pris en charge des enseignants de FLE formés à l'interculturel.

Il faut signaler que l'interculturel considéré dans l'expérimentation réalisée au cours de notre étude n'est pas pris dans le sens de se doter du maximum des connaissances culturelles relatives à la culture francophone mais dans son large sens qui se définit par l'ouverture sur des univers francophones nouveaux en développant une disposition à communiquer avec Autrui dans une atmosphère d'Altérité et d'empathie sans donner lieu au racisme, aux malentendus ou aux incompréhensions.

En définitive, il convient de souligner que l'expérience d'introduire l'aspect inter/culturel francophone explicitement en classe de 1 A.S dans l'objectif de mener l'apprenant de Touat à s'ouvrir vers autres cultures a créé une atmosphère d'ambiance, de motivation et de plaisir à apprendre le français langue étrangère ancré dans des cultures francophones différentes.

Le silence et la réticence de prendre la parole sont substitués par une spontanéité d'expressions tolérée même en langue maternelle afin de les encourager à prendre part de leur apprentissage du français langue-cultures. Les apprenants entraient souvent en débat tolérant pour prendre position par rapport aux thèmes proposés comme les ziarats, le tatouage, le henné, les études à l'étranger, la mixité, etc.

Après la remise du dernier questionnaire des apprenants pour évaluer le niveau de progression et de développement des compétences culturelles et interculturelles à titre d'échec ou de réussite de l'expérimentation pédagogique en annonçant sa fin ; les apprenants ont exprimé leur satisfaction de ce genre d'apprentissage qui leurs permis découvrir la dimension culturelle qui est, selon eux,

Chapitre N°8 : Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.

plus belle et motivante que la dimension linguistique enseignée séparément de la culture francophone.

CONCLUSION GENERALE

A travers cette étude, nous avons mis la lumière sur les trois pôles du triangle didactique à savoir l'apprenant, l'enseignant et le savoir dans le bain de l'interculturel qui est une dimension pertinente et d'actualité et occupe une place incontournable dans le domaine de la didactique des langues étrangères notamment du français en Algérie.

La présente recherche a porté sur les compétences culturelles et interculturelles en classe de FLE dans le contexte secondaire saharien du Grand sud et plus particulièrement à Touat dans la wilaya d'Adrar. Notre travail a traité également des contraintes d'enseignement de ces compétences ainsi que les difficultés de leurs apprentissages par les apprenants de 1 A.S Lettres et philosophie.

Notre recherche est née du constat flagrant des carences inter/culturelles sous forme de connaissances ou compétences dans les productions orales et écrites des apprenants de 1 A. S. à Touat.

La manifestation culturelle francophone est marginalisée dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE ce qui donne à penser sur les compétences culturelles et interculturelles des apprenants qui facilitent la communication avec l'Autre considérée comme une finalité de l'enseignement/apprentissage du français et de toute autre langue étrangère.

Le respect des différences, l'altérité, la tolérance, la compréhension mutuelle n'avaient pas de place dans les répertoires culturels des apprenants quand il s'agit de la culture française (surtout), la France ou le peuple français.

Ce constat est à l'origine de nos questionnements qui se résument en : Quel est le profil interculturel d'entrée à la 1 A.S. Lettres et philosophie des apprenants de Touat ? Quelle prise en charge universitaire ou initiale et continue pour les enseignants secondaire de FLE en tant que passeurs culturels ? L'insertion explicite de la dimension inter/culturelle francophone à travers des contenus contextualisés et appropriés aux spécificités de la région de Touat et de ses apprenants (support, activité, sujet, thèmes, ateliers, etc.) développera-t-elle des compétences culturelles et interculturelles chez eux ?

CONCLUSION GENERALE

Le répertoire culturel des apprenants composé de représentations négatives voire péjoratives de la France, de la langue française et des français, des stéréotypes et les préjugés des apprenants sont le produit collectif de leurs expériences personnelles, des leçons de la famille, des relations au sein de la société et bien évidemment le fruit d'un enseignement centré sur la dimension linguistique au détriment de l'aspect culturel francophone de la langue française.

L'étude complexe de ce sujet d'actualité portant essentiellement sur la présence de la dimension inter / culturelle francophone en classe de FLE à Touat nous a mené à porter de multiples approches sous plusieurs angles.

D'abord, la description de « Touat » le contexte géographique et socioculturel de la recherche.

Puis, il a été nécessaire de sélectionner les outils d'investigation compatibles aux objectifs de la recherche puis de réaliser les différentes enquêtes du nombre de quatre (deux questionnaires (interactif et en version papier), un entretien libre et l'expérimentation pédagogique). Nous avons considéré l'observation non participante comme une pré enquête qui nous a permis d'explorer davantage le contexte et le public visé par nos enquêtes ainsi que l'observation de près des pratiques enseignantes et des attitudes des apprenants en relation avec l'interculturel pour une description réelle de son statut actuel en classe de FLE.

Il est nécessaire de souligner que l'expérimentation pédagogique consistait à mettre en œuvre un projet d'enseignement explicite de la dimension inter/culturelle francophone aux apprenants de 1 A.S. en parallèle de leur programme proposé par le ministère de l'éducation nationale.

Ainsi, il nous a semblé nécessaire d'explicitier la dimension inter/ culturelle francophone en coprésence avec la culture algérienne en vue de développer des compétences culturelles et interculturelles, détruire les stéréotypes et les préjugés de FLE qui affectent la communication interculturelle tout en s'intéressant également à l'enseignant dans son rôle d'ambassadeur culturel et à sa formation initiale et continue à l'interculturel.

Ce projet d'enseignement interculturel explicite s'est étalé sur une saison scolaire par une moyenne d'une heure par semaine répartie sur des séances allant de 15 à 40 minutes selon l'objectif culturel visé par les enseignants de FLE chargés de la réalisation de ces tâches.

Ces PES⁸⁰ avaient une marge de liberté qui leur favorise le recours à la méthode d'enseignement qui répond aux besoins linguistico-culturels des apprenants. Sur ce, le recours à l'éclectisme était d'une évidence frappante en jonglant entre l'approche par compétence, l'approche communic-actionnelle et l'approche interculturelle.

Pour commencer notre recherche, nous avons tracé le cadrage méthodologique et conceptuel qui permet d'esquisser les balises notionnelles et conceptuelles de notre étude à l'exemple de compétence, la culture, l'interculturel, la communication, les représentations, les stéréotypes, etc.

Comme notre recherche touche aux trois pôles de l'activité pédagogique, nous nous sommes attardés sur le rôle de passeur culturel attribué à l'enseignant de français langue-cultures, ses pratiques interculturelles ainsi qu'à la qualité du savoir qu'il transmet en faisant le point sur le manuel de français et le type des contenus qu'il propose.

Pour ce faire, nous avons épousé un cheminement argumentaire structuré en trois parties réparties en huit chapitres chevauchant ainsi entre théorie et pratique et traitant principalement les axes suivants :

- Cadrage méthodologique, conceptuel et emplacement des concepts clés en didactique des langues –cultures du FLE
- Culture et interculturel dans l'enseignement du FLE en Algérie : pratiques enseignantes et processus de formation.
- La dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et formation à l'interculturel
- Pratiques enseignantes en classe de FLE et la formation des enseignants de FLE à l'interculturel.
- Représentations et difficultés de développement des compétences culturelles et interculturelles chez les jeunes lycéens de Touat.

⁸⁰ Professeur d'enseignement secondaire.

CONCLUSION GENERALE

- Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants de Touat : présentation et analyse des données de l'enquête
- Expérimentation pédagogique : procédure, bilan et analyse des productions écrites.

Ainsi, nous avons pu confirmer l'ensemble des hypothèses que nous avons émises qui se prononcent comme suit.

D'abord, sur le rôle prépondérant que remplit le répertoire culturel des apprenants de Touat. Ce répertoire de représentations liées à l'Histoire franco-algérienne, à la guerre, au sang, à l'ennemi et aussi à l'Islam et au Christianisme.

En effet, les données dépouillées du premier questionnaire soumis aux apprenants de 1 A. S. à titre d'évaluation diagnostique nous a dessiné le profil interculturel d'entrée de ces derniers, à travers lequel nous comprenons que la majorité écrasante de ces apprenants n'éprouvent aucune motivation et rejettent consciemment l'apprentissage du français langue étrangère.

Faute du répertoire culturel enraciné depuis l'enfance par la force de nombreux facteurs phares comme la famille, la société, l'Histoire, la religion, les expériences personnelles peu probables dans le cas des apprenants de Touat vu l'éloignement géographique que vit cette région, les représentations dont sont dotés ces apprenants restent difficiles à modifier et nécessitent des efforts colossaux de la part des enseignants de FLE en collaboration avec les partenaires sociaux comme la famille, les associations et la société.

Lier fortement à l'amélioration ou la dégradation de l'apprentissage des langues étrangères, les représentations et les attitudes des apprenants est un champ fertile à explorer. Dans ce même sens, V. CASTELLOTTI et D. MOORE (2002) soulignent que « les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir. » (V. CASTELLOTTI & D. MOORE, 2002: 10).

Malléables, les représentations de la langue française, de ses valeurs et de ses caractéristiques chez les apprenants de 1 A. S. à Touat représentent un défi à soulever et leur modification reste un passage obligatoire à la quête du

CONCLUSION GENERALE

repositionnement et une réorientation du processus enseignement/apprentissage du FLE dans cette région loin de toutes autres considérations.

Le deuxième questionnaire soumis aux apprenants à la fin de l'expérimentation pédagogique à titre d'évaluation de profil interculturel de sortie confirme d'ailleurs qu'il est possible de modifier les représentations de la langue française, des pays et des locuteurs francophones par le biais d'une approche interculturelle des contenus linguistiques ancrés dans la ou les cultures francophones.

Quant aux pratiques pédagogiques des enseignants de FLE et leur formation initiale et continue à l'interculturel, l'analyse mixte des résultats obtenus du questionnaire dans ces deux versions imprimé et interactif destiné aux enseignants secondaire de FLE tout statut confondu (titulaire, stagiaire ou suppléant), a montré que la majorité écrasante des pratiques pédagogiques sont de caractère purement linguistique dans une marginalisation et une minimisation de la dimension inter/culturelle francophone en classe de 1 A.S.

Les enseignants de FLE ont confirmé qu'ils n'ont jamais été formés à l'interculturel comme approche d'appropriation du savoir, ni à la notion de passeur culturel. Selon eux, ce concept n'a guère figuré dans les ordres des jours des calendriers de leurs journées de formation continue animées par monsieur l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE.

Les enseignants de FLE, selon les données dépouillées, ont la seule et l'unique tâche de développer chez les apprenants de cette région, les compétences de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit des différents types de textes mentionnés dans le programme officiel.

Sans aucune prise en charge des compétences inter /culturelles transdisciplinaires qui se résument dans la connaissance des différentes cultures locutrices en français arabes, européennes ou africaines, le respect de l'autre, l'éducation à l'altérité, à l'empathie, aux attitudes anti racistes, à la compréhension mutuelle et à la tolérance.

La défaillance de la formation à l'interculturel, être pris par la concrétisation intégrale du programme de 1 A.S. proposé par le ministère de l'éducation nationale,

les manuels scolaires à caractère linguistique, la démotivation des apprenants sont une partie des prétextes avancés par les enseignants pour se justifier la place minimale attribuée à la culture et la marginalisation de l'aspect culturel de la langue française et par conséquent rater le développement des compétences culturelles et interculturelles.

A titre d'éventuelles solutions, les enseignants de FLE ont proposé d'intensifier les ateliers qui prennent en charge l'interculturel dans la formation initiale et un accompagnement continu en matière du rehaussement culturel de leurs connaissances et compétences inter/culturelles. Ils ont proposé, également, de repenser les contenus proposés dans les manuels scolaires et d'organiser des séjours linguistico-culturels dans des pays francophones, appuyer l'approche interculturelle en classe de FLE, didactiser des documents culturels francophones authentiques loin des longs textes littéraires qu'on peut remplacer par des séances de lecture et d'écoute collective.

Parmi les solutions proposées par les enseignants, nous retenons les plus marquantes et qui touchent aux principaux composants du contrat didactique afin de développer des compétences inter / culturelles chez les apprenants de Touat et les apprenants algériens en général :

- La redéfinition des objectifs de l'enseignement/ apprentissage du FLE au secondaire : en effet, il serait plus bénéfique de se focaliser sur le développement des compétences inter / culturelles à des fins de communication interculturelle au lieu d'apprendre aux apprenants comment produire à l'oral et à l'écrit les différents types de discours qu'on peut avancer au cycle moyen.

La rencontre interculturelle est plus probable à l'université, pourquoi, donc, ne pas préparer le futur bachelier à d'éventuels échanges, mobilités bourses ou études à l'étranger.

- Une révision des contenus proposés dans le manuel scolaire vers un métissage linguistico-culturel de supports pédagogiques qui mettent en valeur les différentes cultures francophones dans une approche analytique comparative afin d'identifier les ressemblances et les différences entre la culture des apprenants et celles de la langue française. L'appropriation d'un

CONCLUSION GENERALE

manuel spécifique à la région de Touat et du Grand Sud en général est souhaitable vu la spécificité socioculturelle et géographique qu'elles présentent dus à l'éloignement, l'isolation et la rupture avec les manifestations et les institutions francophones.

- Ces contenus doivent toucher aux différentes composantes de la culture à savoir, les traditions, les modes de vie, les codes vestimentaires, l'art culinaire, les symboles emblématiques, les célébrités et bien évidemment l'art de réagir dans des contextes culturellement hétérogènes. Autrement dit, des contenus qui encouragent la tolérance, le respect mutuel, l'acceptation de l'Autre, la destruction des stéréotypes et des préjugés.
- La formation des enseignants de FLE à l'interculturel avant et après le recrutement afin qu'ils puissent remplir leur statut de passeur culturel et assurer la navette entre la culture francophone et les cultures coprésentes en classe. L'enseignant doit bien gérer la diversité culturelle présente dans sa classe afin d'éviter tout type de conflit ou de malentendu.
- Les mobilités internes croisées et externes à l'étranger pour des courtes périodes sont des plus-values et pourraient exposer les enseignants et les apprenants aux différentes cultures francophones dans leurs contextes d'origine. Vivre des expériences interculturelles renforce la prise de conscience de la dissonance culturelle et ainsi développer un profil interculturel flexible prêt à interagir pacifiquement.
- Intégrer explicitement la dimension interculturelle francophone dans le processus d'enseignement/apprentissage de FLE en 1 A.S. pour mettre en exergue l'importance de l'aspect culturel dans l'efficacité de la communication entre les sociétés et les individus. En d'autres termes, installer la logique du vivre-ensemble en paix indépendamment des considérations personnelles.
- Encourager le recours à l'éclectisme jumelant l'approche par compétence, l'approche actionnelle, communic-actionnelle et interculturelle afin de répondre aux besoins spécifiques de la région de Touat.

Afin de ne rater aucun maillon de la chaîne pédagogique, nous avons confronté les propos des enseignants de FLE aux déclarations de l'inspecteur de

CONCLUSION GENERALE

l'éducation nationale interviewé principalement sur la formation continue du post recrutement à l'interculturel des enseignants de FLE dans la région de Touat.

L'analyse des contenus des propos de l'inspecteur après avoir été transcrits orthographiquement selon la convention Valibel 2004 était claire et ne nécessite aucun effort d'interprétation. L'interculturel n'est pas défini comme un axe dans la formation continue des enseignants de FLE.

Selon l'interviewé, un inspecteur de l'éducation nationale est chargé de contrôler, d'évaluer, de suivre, d'orienter et de corriger les pratiques pédagogiques réalisées par les enseignants. Leur apprendre comment gérer le temps dans une classe, comment élaborer une fiche pédagogique, comment concevoir un test d'évaluation sans oublier la communication périodique des directives et des notes ministérielles.

De ce fait, notre deuxième hypothèse est confirmée et va dans le sens que la formation initiale dans les universités et la formation continue post recrutement sont primordiales afin de préparer le futur enseignant de FLE à pratiquer ses tâches dans des contextes de diversité culturelle voire locale à l'exemple de Touat.

Enseigner la langue française est synonyme d'enseigner également les cultures francophones sans pour autant dévaloriser la ou les cultures mères des apprenants de 1 A. S. Ainsi, les enseignants auront la tâche de présenter et renseigner les apprenants à propos des cultures francophones tout en introduisant les principes des compétences inter/ culturelles à savoir, le respect de l'Autre, la tolérance et les différences, la reconnaissance des valeurs et des normes de la culture étrangère, etc. qui leur faciliteront, par la suite, la communication avec des personnes francophones natives ou non natives culturellement hétérogènes.

Autrement dit, et comme le souligne M. Segall (2002) « (...) même si nous sommes tous d'accord pour affirmer que sous les couches culturelles qui nous distinguent les uns des autres, il y a quelque chose de fondamentalement humain qui nous unit. » (M. Segall, 2002: 92), citée dans (TIFOUR, 2016: 239).

Notre troisième hypothèse était confirmée par l'expérimentation pédagogique que nous avons menée en collaboration avec deux autres enseignants à Tssabit et à Reggane au profit des apprenants de 1 A.S. tronc commun lettres et philosophie.

CONCLUSION GENERALE

Cette expérimentation consistait à introduire explicitement des contenus culturels francophones et algériens concernant les traditions, les codes vestimentaires, des valeurs et des normes humanitaires, des comportements et des attitudes en classe de FLE. Sur ce ; nous avons prévu une batterie d'activités interculturelles et différents types de ressources pédagogiques authentiques, (chansons, spots publicitaires), fabriquées et appropriées aux niveaux linguistiques des apprenants de Touat.

Il est à signaler que nous avons veillé à atteindre les objectifs définis par la tutelle ainsi que les objectifs culturels que nous avons tracés.

L'expérimentation a visé le fusionnement de l'enseignement linguistique et culturel francophone dans l'objectif d'éveiller l'intérêt des apprenants à découvrir autres cultures locutrices en français, modifier le plus de représentations possibles et développer chez eux un profil interculturel qui leur permet d'accepter l'Autre dans ses différences et sans le juger.

L'analyse mixte du questionnaire soumis aux apprenants après l'achèvement de l'expérimentation (Mai 2021) a montré un ensemble d'éléments enthousiasmants et autres irritants. Nous citons à titre l'exemple de la motivation de la découverte des cultures de l'Autre, l'appréciation de la nouvelle méthode d'enseigner la langue - culture française loin des longs textes, la stimulation de la prise de parole chez quelques apprenants timides même en langue maternelle, l'engagement à travailler davantage dans des groupes d'apprenants de cultures différentes (arabe, targui, mouzabite, touati, kabyle, chaoui, etc.).

Un taux important des apprenants a relativisé leurs visions du monde suite à la compréhension de quelques notions comme le racisme et la tolérance, et l'explicitation de quelques différences culturelles dans une approche comparative culturelle entre la culture mère de l'apprenant et les cultures cibles. Cela a engendré une modification relative des représentations autour de la langue française et les cultures francophones.

Ce qui est encourageant à citer est que beaucoup d'apprenants ont forgé des compétences inter/culturelles en manifestant, dans leurs productions écrites proposées comme une évaluation sommative, des attitudes de tolérance envers l'Autre, d'empathie et d'acceptation. En revanche, plusieurs apprenants provenant des Ksours ont manifesté dans leurs écrits, des réactions de refus, de rejet, appuyés

par des représentations et des stéréotypes de la langue française relatifs à la colonisation et aux mécréants. Ces derniers nécessitent une prise en charge plus profonde et plus longues pour atteindre les résultats souhaités.

En guise de conclusion, notre travail ne prétend pas apporter des solutions exhaustives ni magiques à la question des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants de Touat. C'est plutôt une recherche modeste qui se veut un essai de réflexion et d'enquête dans un contexte particulier de l'enseignement/apprentissage de FLE en Algérie.

Les compétences culturelles et interculturelles des apprenants peuvent développer le contact à l'altérité et l'efficacité de la communication et bonifier le processus de l'enseignement/apprentissage de FLE.

Ces compétences aident les jeunes lycéens à construire leurs personnalités en découvrant leurs propres cultures et en s'ouvrant sur les cultures francophones de l'Autre. Pour ce faire, les efforts doivent se croiser de la part de l'apprenant lui-même, l'enseignant de FLE, le formateur des enseignants en sollicitant les actions des responsables du ministère de l'éducation, de la culture et des arts, des associations culturelles, etc. afin de conclure des partenariats au profit de l'apprenant et de l'enseignant visant à créer des initiatives qui les motivent et les stimulent à joindre l'enseignement/apprentissage de FLE aux cultures dans une entente complémentaire.

Contributions

Inscrire la présente recherche portant sur les compétences culturelles et interculturelles de FLE dans le contexte secondaire saharien de Touat dans le Grand sud algérien spécifique par sa géographie ardue et sa richesse linguistico culturelle est considéré en soi comme une contribution.

Touat est un contexte culturellement traditionnel, socialement plutôt renfermé quand il s'agit de représentations, d'implicites culturels, de traditions familiales ou de lois intérieures surtout des Ksours. L'exploration de tel espace désertique vaste, s'étalant de Tssabit à Reggane dans le domaine de la diversité culturelle, de l'ouverture sur des univers francophones, des compétences culturelles et interculturelles en FLE, de briser quelques tabous comme le racisme contre le noir et

CONCLUSION GENERALE

le blanc, l'acceptation de l'étranger, etc. est prise pour une contribution dans le domaine de l'interculturel en général.

La troisième contribution consiste aux réalités dévoilées à travers les résultats obtenus des différentes enquêtes menées au cours de ce travail. Commençons par les représentations péjoratives de la langue française, des personnes francophones et de la France comme les autres pays francophones qui entravent le processus d'apprentissage de FLE dans cette région.

Puis la défaillance du processus de la formation des enseignants à une dimension transdisciplinaire et d'actualité qui est l'interculturel. Sans oublier les programmes de FLE proposés aux apprenants de l'A.S. appuyés par un manuel scolaire qui manque de créativité et de modernité et exclue les TIC et les interfaces électroniques à l'exemple de Google Meet, Skype ou autres dans l'apprentissage des langues étrangères notamment le français afin de créer des collaborations et des liens interculturels avec des francophones natifs.

La quatrième contribution que nous ne manquons pas de souligner est l'écart flagrant entre le programme optimiste proposé par le ministère de l'éducation nationale et le niveau linguistique des apprenants de Touat ce qui consolide notre recommandation de concevoir un contenu et un manuel linguistico-culturel approprié et en adéquation avec les besoins des apprenants de cette région.

La cinquième contribution figure dans la prise de conscience des responsables décideurs dans le domaine de l'éducation nationale que l'intégration explicite de la dimension interculturelle francophone urge afin de forger chez les apprenants de Touat des compétences culturelles et interculturelles. Cela s'enregistre dans la finalité de les assister à mieux agir, interagir dans des contextes de diversité culturelle en éprouvant des attitudes de tolérance, de paix et d'engagement à la citoyenneté universelle possible dans le cadre d'un monde pluriel et ouvert sur le respect des différences, l'altérité et au vivre ensemble.

La dernière contribution se résume dans nos essais d'élaborer un manuel dédié à l'enseignement francophone interculturel explicite au profit des apprenants et des enseignants d'une région éloignée dans le Grand sud algérien afin de les assister à la curiosité et à l'ouverture à et sur l'Autre.

Limites de la recherche

Force est de reconnaître que ce travail présente quelques points moins bien abordés pour des raisons hors de notre contrôle.

De prime abord, L'éparpillement de notre contexte géographique d'investigation avait, au début de l'étude, la spécificité de découvrir un champ vierge tout frais à de nombreuses études et recherches dans différents domaines notamment celui de la didactique des langues –cultures.

Cependant, il nous était, par la suite, difficile d'effectuer les déplacements et les rencontres pour mener nos enquêtes et la mise au point de la bonne réalisation de l'expérimentation pédagogique qui ne se faisaient que sur la base des rendez-vous préalables afin d'éviter les absences des collègues.

Il convient, également, de noter que les perturbations atmosphériques, et les fortes tempêtes de sable avaient, aussi, leurs mots à dire dans la programmation des rencontres vu les distances considérables (67 kilomètres d'Adrar centre-ville à Tssabit et 136.8 kilomètres vers Reggane) qui séparent les trois districts lieux des différentes enquêtes.

L'analyse des résultats obtenus des différentes enquêtes par le logiciel SPSS pourrait rendre les données et les conclusions plus précises et claires. En effet, c'est un outil de lecture et de sélection des données consistantes qui peuvent faire, au chercheur, épargner plus de temps et d'effort pour les investir dans autres volets de la recherche.

De plus, nous pensons qu'une lecture analytique des manuels de français des générations précédentes issus des anciens programmes, en matière de l'enseignement de la langue-culture française pourrait apporter, à travers une comparaison critique avec les manuels actuels issus des programmes récents, des éclaircissements sur le type des supports adéquats et la démarche sollicitée en classe de FLE pour une meilleure prise en compte de la dimension interculturelle.

Cela s'inscrit dans la logique de l'adaptation et l'appropriation auxquelles nous appelons la tutelle à repenser.

Contacteur les instituts français avec toutes ses annexes à savoir les centres culturels français dans une des wilayas du Nord pourrait nous éclairer l'idée de l'inauguration de tels centres à Adrar comme pôle du grand sud.

Ce genre d'établissement peut animer, activer et abriter des activités culturelles et artistiques francophones afin de promouvoir la langue française et les cultures francophones dans cet espace désertique éloigné de la francophonie. De tel projet contribuerait à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de français langue-culture dans la région.

Les perspectives et les approfondissements

Notre recherche ouvre pleinement la piste à autres études et à de multiples perspectives.

De nombreux aspects de notre étude méritent d'être profondément étudiés notamment ceux relatifs à la communication interculturelle dans le milieu scolaire au Grand Sud qui reste un territoire fertile et riche à ce genre de recherche.

Egalement, il serait fructueux de mener une réflexion sur l'éducation à la citoyenneté au lieu d'automatiser les apprentissages de l'apprenant autour des types textuels qui sont des produits logiques de la situation de communication dans laquelle il pourrait se trouver.

Il convient, par ailleurs de penser à mener une étude sur la place de l'interculturel dans la formation continue des enseignants de FLE en tant qu'approche, posture et contenu transmissible. Il est également recommandé d'étudier les apports de l'intégration des TIC en classe de FLE en tant que ressources pédagogiques à des fins interculturelles.

Bibliographie

Articles

- 1- **ABDELLATIF MAMI, N. (2013)** La diversité linguistique et culturelle dans le système éducatif algérien. In : Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], septembre 2013, mis en ligne le 01 septembre 2015, URL : <http://journals.openedition.org/ries/3473>
- 2- **ABDELOUHAB, F., (2019).** Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques. In : Multilinguales. Varia n ° 11. Pp. 1-15. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3860>
- 3- **AIT CHAALAL, A. & ROSOUX V.- B. (2000).** Algérie et francophonie : le poids du passé. In : Organisation Internationale de la Francophonie. Vol. 53. No 3, pp. 21-39.
- 4- **ALPTEKIN, C. (1993).** La culture de la langue cible dans les supports d'apprentissage de l'Anglais langue étrangère. ELT Journal 47(2): 136-143 DOI:[10.1093/elt/47.2.136](https://doi.org/10.1093/elt/47.2.136)
- 5- **AKKARI, A-J. (2006).** Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique In Formation et pratiques d'enseignement en questions. N o 4, 2006, pp. 233-258.
- 6- **ALBER J.L. & DE PIETRO J.-F. (1986).** Approche des phénomènes interculturels à travers l'étude de la conversation exolingue. In : L'interculturel en éducation et en sciences humaines, actes du colloque tenu à Toulouse, 510-518.
- 7- **ALBER J.L. & PY B. (1986).** Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: Interparole, coopération et conversation. In : ELA, n° 61, janvier-mars, Paris : Didier-Érudition, 78- 90.
- 8- **ALAOUI, D. (2010).** Education et formation interculturelles In Recherches en éducation, vol. 9. [en ligne] [Recherches en Education - N°9 - Novembre 2010 \(recherches-en-education.net\)](http://www.recherches-en-education.net)
- 9- **ANG, Soon & Al. (2007).** Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. In : [Management and Organization Review](http://www.managementandorganizationreview.com). Volume 3, numéro 3 335-371.

Bibliographie

- 10- **AUDRAS I. & CHANIER, T. (2008).** « Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne » In : Revue ALSIC, vol. 11. Disponible en ligne <http://alsic.revues.org/865>
- 11- **BENABDALLAH, M. & JOLIBERT A. (2013),** Décisions Marketing, 'acculturation : l'influence des sous cultures d'origine et de la distance culturelle. pp. 179-205. I, Association Française du Marketing Disponible en ligne <https://www.jstor.org/stable/44815301>
- 12- **BARTEL RADIC Anne (2016).** L'évaluation de la compétence interculturelle In les politiques sociales (2016/2) n° 3-4. Pp 88-100.
- 13- **BATRAN, A.A., (1985).** The « ULAMA » of Fas, M. Ismail and the issue of Harratin of Fas. Dans Slaves and Slavery in Muslim Africa, J. R. Willis (ed.), volume 2, Frank Cass, London, UK.
- 14- **BENNETT M.J. (2003).** Developing intercultural sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In, D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (sous la dir.de), Handbook of intercultural Training, 147-165.
- 15- **BENZIANE, A. & SENOUCI, Z. (2007)** La formation initiale dans les Écoles Normales Supérieures en Algérie : défis et perspectives p : 68.
- 16- **BERKANI, D., (2018).** La gestion interculturelle de la classe de FLE au cycle secondaire en Algérie. In Open Edition Journal. Disponible en ligne <https://doi.org/10.4000/multilinguales>.
- 17- **BESSE, H. (1980).** Enseigner la compétence de la communication. In : Le français dans le monde, n° 153, mai-juin. Paris, p. 46
- 18- **BLANCHET Ph. (2007).** L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. In : Synergies Chili n°3, GERFLINT/ Institut Franco-Chilien, 21-27.
- 19- **BOUHANIA, Bachir (2021).** A propos de quelques Toponymes du Touat-Tidikelt-Gourara dans la Wilaya d'Adrar. In : Langues & cultures Volume 02 N° 02.
- 20- **BOUHANIA, B. (2011).** Le Touat pluriglossique et plurilingue. In : Research Gate, pp. 243-265. En ligne https://www.researchgate.net/publication/249961434_Le_Touat_pluriglossique_ou_plurilingue_Approche_sociolinguistique

Bibliographie

- 21- **BOUDEBIA, A., (2013).** Les incidences du contexte sociolinguistique sur l'enseignement -apprentissage du français dans le Sud algérien, Le français, langue seconde ou étrangère ? Le cas du Souf. In : RDLC, vol.10, n°3 p : 171.
- 22- **BOURDIEU Pierre. (1977).** Les trois états du capital culturel. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, L'institution scolaire. pp. 3-6, DOI : <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>. En ligne: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_265
- 23- **BOURDIEU P. (1980).** Le capital social. In : Actes de la recherche en sciences sociales. En ligne https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- 24- **BOURGUIGNON, C. (2007).** L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique In association des professeurs de langues vivantes APLV. Disponible en ligne <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>
- 25- **BOYER, H. (1990).** Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. In : *Langue française*, n° 85. pp. 102-124.
- 26- **BRIANE, C., CAIN, A. (1986).** Civilisation: constats et objectifs ». In : *les Langues Modernes*, n°5, pp.53-59.
- 27- **BURAKOVA, M. (2020).** Intelligence culturelle comme prédicteur de la performance au travail en expatriation : rôle médiateur de l'ajustement culturel, In Reasearch Gate disponible en ligne sur https://www.researchgate.net/publication/333227332_Intelligence_culturelle_omme_predicteur_de_la_performance_au_travail_en_expatriation_role_mediat eur_de_l%27ajustement_culturel
- 28- **BUREAU R. & DE SAIVRE D. (dir). (1988).** Apprentissages et Cultures. In : *Les manières d'apprendre, Actes du colloque de Cerisy*, Karthala, Paris, 159-167.
- 29- **CANDELIER, M. (2008).** Approches plurielles, didactique du plurilinguisme. In *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90. Disponible en ligne : <http://acedle.org/spip.php?article1009>
- 30- **CARDI, F., (2007).** Durkheim, les paysans, l'école. In : *Revue française de la pédagogie*. P 21-30. <https://doi.org/10.4000/rfp.367>

Bibliographie

- 31- **CHARAUDEAU P.** Langue, discours et identité culturelle. In : *Ela Études de linguistique appliquée* 2001/3 numéro 123-124, pp. 341-348.
- 32- **COHEN ÉMÉRIQUE, M.** (2016). Le choc culturel : révélateur des difficultés des travailleurs sociaux intervenant en milieu de migrants et réfugiés. In : *Les politiques sociales*, volume 2, numéro 76-87.
- 33- **COLIN, L.** (2008). Passer les frontières : une éducation tout au long de la vie ? In : Colin L. & Le Grand J.-L. (dir.). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Anthropos. pp. 61-78.
- 34- **COTE, H. & SIMARD, D.** (2006). En quête d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire. In *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), <https://doi.org/10.7202/1016887ar>.
- 35- **COUDRAY CHLOÉ** (2019). [L'Habitus, fiche concept. En ligne. http://partageonsleco.com/](http://partageonsleco.com/)
- 36- **DAKHIA, M.** (2020). 1ère Année Secondaire Français : Tentative de réflexion, In *Revue Développement des Ressources Humaines ; VOL 11/N° 02/ moi septembre 2020*.
- 37- **DE HEREDIA C.** (1986). Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. In : *Langue française*, vol. n° 71, 48-69.
- 38- **DEMORGON J.** (2005). Langues et cultures comme objets et comme aventures In *Études de Linguistique Appliquée* n°140. pp. 395-407. Disponible en ligne : www.cairn.info/revue-ela p. 395.
- 39- **DERVIN, F.** (2010b). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. In : *Recherches en éducation*, n° 9, pp. 32-41.
- 40- **DUFAYS J.-L.** Quelle place pour les stéréotypes dans l'enseignement-apprentissage des langues cultures ? In *quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S Proximités E.M.E*, 2006, pp.76-79.
- 41- **DUMAS, C.,** (2008). L'inscription de la gastronomie au patrimoine immatériel de l'UNESCO. En ligne : <https://www.senat.fr/rap/r07-440/r07-4400.html>
- 42- **GALISSION, R.** (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. In : *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, volume 7. Hommage à Bernard Pottier. pp. 325-341.

Bibliographie

- 43- **GALISSON, R., (1997).** Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen. In : Sémantic scholar.
- 44- **GARDNER, R., (2006).** The socio-educational model of second language acquisition : a research paradigm. In : EUROSLA Year book 6, 237-260
<http://dx.doi.org/10.1075/eurosla.6.14gar>
- 45- **GIACOMI A., HOUDAÏFA E.-T., VION R. (1984).** Malentendus et/ou incompréhensions dans la communication interculturelle : à bon entendeur, salut ! In : C. Noyau, R. Porquier (Eds.), Communiquer dans la langue de l'autre. Paris : Presses Universitaires de Vincennes, 79-98.
- 46- **GOIGOUX, R., et al, (2005).** Améliorer la formation initiale des enseignants In : ReaserchGate disponible en ligne sur le lien :
<https://www.researchgate.net/publication/267960771>
- 47- **GUENOUNE, L. et H. MENGUELLET (2019),** L'influence des représentations socioculturelles sur le choix d'étude des étudiants de langues étrangères - Cas de l'Université d'Alger 2 – Algérie. In Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies, 2019 p : 243- 256.
- 48- **GUERRAOUI, Z. (2009).** De l'acculturation à l'interculturalisation : réflexions épistémologiques In cairn.info matières à réflexion. pp 195-200
- 49- **GUILLERMOU, Yves (1993).** Survie et ordre social au Sahara, Les oasis du Touat-Gourara-Tidikeit en Algérie In Cah. Sci. Hum. 29 (1) page 121-138.
- 50- **HAMEL, J. (2000).** À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. In : Recherches qualitatives, 21, pp. 3-20. En ligne
<http://mtis2.ds.iscte.pt/10-11/recursos%20didcticos/amostras%20na%20pesquisa%20qualitativa.pdf>
- 51- **HAYER, D. (2012).** LA CULTURE : des questions essentielles. page 85.
<https://www.cairn.info/revue-humanisme-2012-2-page-85.html>.
- 52- **KADI, L. (2008).** Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles. In : Cahiers de langue et de la littérature, numéro°5.
- 53- **KATTAN, D. (1999),** Cultural orientations In Translating cultures.
- 54- **KOTELLAT, P. (2012).** Interculturel et CLIL : entre théorie et pratique. Propositions de pistes pédagogiques, In Synergie Italie n°8 p 69-77.
- 55- **LEPLAT, J. (1995).** A propos des compétences incorporées In Education permanente, n° 123, pp.101-115.

Bibliographie

- 56- **LÉVY, M., (2006).** L'économie de l'immatériel, la croissance de demain. Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie.
- 57- **LIGAS, P. (2012).** Registres, stéréotypes et charge culturelle des mots dans le discours sportif non normatif. In : *Éla. Études de linguistique appliquée* 2012/1. N° °165, pp. 13-27.
- 58- **LINT, S. V., (2016).** La notion de compétence et son évaluation. In : *Technologie 202. Dossier spécial*, pp. 30 -33
- 59- **LIPIANSKY E.M. (1991).** Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes. In : *Connexions*, n°58, pp.59-69.
- 60- **LORCERIE, F. (2002).** Education interculturelle : état des lieux In *Ville-Ecole-Intégration (VEI)*, 129, juin 2002, pp. 170-189.
- 61- **LUSSIER, D., (2004).** Une approche de compétence de communication interculturelle Un nouveau défi en enseignement des langues. In : *Québec français*. N° 132, pp. 60-61.
- 62- **MACHART, R. & CHIN, S. Z., (2014).** Enseigner la culture de l'autre, la tentation culturaliste. In : *Multilinguales* n°3, pp. 21-36.
<https://doi.org/10.4000/multilinguales.1559>
- 63- **MANAA, G. (2009).** L'enseignement / apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures. In *synergies Algérie* N°4, pp. 209 – 216.
- 64- **MANAA, G. (2002).** Représentations et normes sociolinguistiques : des professeurs de français à Batna. In : *Insaniyat* N° 17-18
- 65- **MEMAI A. & ROUAG, A. (2017).** Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », In *Éducation et socialisation* [En ligne], 43 | 2017, mis en ligne le 29 janvier 2017, consulté le 01 avril 2022.
<https://doi.org/10.4000/edso.2014>
- 66- **NOUIOUA, Salah (2015).** Les enseignants du secondaire face à leur formation. In : *Revue Études et Recherches Sociales. El Ouadi* N° 13/14-12-2015. Pp 05-12.
- 67- **NGUYEN, Phi Nga Fournier (2008).** Stéréotypie et méthodes de FLE. In *Synergie Espagne* n°1, p 195-204.
- 68- **OBORG K. (1960),** Culture shock: adjustment to new cultural environments. In : *Practical Anthropology*, n°7, 177-182

Bibliographie

- 69- **PERRENOUD P.**, (2002), « De qui la " culture générale " est-elle la culture ? ».
En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_05.html
- 70- **PERRENOUD P.**, (1999), « Construire des compétences, tout un programme ! ».
En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html
- 71- **PEYRONIE H.** (2000). Pédagogie Freinet, [En ligne] http://fipf.org/sites/fipf.org/files/la_perspective_actionnelle_0.pdf
- 72- **PORCHER L.** (Coord. par) (1996). Cultures, cultures cultivées, cultures anthropologiques, cultures médiatiques, cultures managériales, cultures invisibles. In : Le français dans le monde - recherches et applications, numéro spécial, Janvier. Paris : Hachette-EDICEF.
- 73- **PORCHER L.** (1988). Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement /apprentissage d'une culture étrangère. In : ELA, n°69, Janvier-Mars, 91-100.
- 74- **PORCHER, L.** (2003). Interculturels : une multitude d'espèces. Le français dans le monde, 329, 33-36.
- 75- **PORQUIER R.** (1984), Communication exolingue et apprentissage des langues. In Acquisition d'une langue étrangère, n°3. Paris : Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée, 17-47.
- 76- **POTHIER, M.**, (2003), *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys. Disponible en ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00275185>
- 77- **PROSCOLLI A.** (2001), Conscience interculturelle et stratégies d'apprentissage. In : Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche Inter/culturelle (ARIC), université de Genève-24-28 septembre, 1-14
En ligne consulté le 12-09-2021.
<http://storage.canalblog.com/96/58/493197/29995627>.
- 78- **PUREN, C.** (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Les Langues modernes, 3, 55-71. Paris : APLV.

Bibliographie

- 79- **PUREN, C. (2003)**. Pour une didactique comparée des langues-cultures, In : [ÉLA. Études de linguistique appliquée 2003/1 \(n° 129\)](#), pages 121 à 126.
- 80- **RAGOONADEN, K. O., (2011)**. La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI, In *Revue canadienne de linguistique appliquée*, numéro hors-série : 14,2 pp 86-105.
- 81- **RAVEZ, C., (2019)**. L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ? In Dossier de veille de l'IFÉ n° 129. Mars 2019.
- 82- **RENARD, E. et ROUSSIAU, N., (2007)**. Transformation des représentations sociales et persuasion (modèle ELM) : les effets de la crédibilité de la source In *Bulletin de Psychologie* 2007/3, numéro 489. Pp 211-224.
- 83- **RIGUET, M., (1985)**. Eléments de synthèse pour une réflexion sur l'école interculturelle française, université de Besançon, Cahiers CRELEF n°21.
- 84- **ROLAND-GOSSELIN, E. (2005)**. Cultures et relations interculturelles. In : *Le Français dans le monde*, n°339, Mai-Juin, 38-40.
- 85- **SALHI- BOUSLIMANI, F., (2011)**. Regards croisés sur la notion de compétence en didactique des langues. In : *Synergie Algérie* n°12. Pp. 63-79.
- 86- **SAMLAK, N., (2020)**. L'APPROCHE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE. In : *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, pp. 32-51.
- 87- **SANTERINI, Milena (2002)**. La formation des enseignants à l'interculturel : Modèles et pratiques. In *Carrefours de l'éducation*, 2 n° 214. P 96-105.
- 88- **SBIGA SESSIA (2005)**. Aménageurs et migrants dans les villes du grand sud algérien. In : *Sciences PRO les presses*, p. 85.
- 89- **SEBAA, R., (2022)**. De l'imaginaire linguistique en résilience. [en ligne] consulté le 08-03-2022. <https://www.liberte-algerie.com/actualite/de-l-imaginaire-linguistique-en-resilience-373926>
- 90- **SERCU, L. (2004)**. Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. In : *Intercultural Education*, Vol. 15, No 1.
- 91- **SMYLIE, M. A. (1999)**. Teacher stress in a time of reform in teaching. In : Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 59-84). Cambridge University Press.
- 92- **SNOUCI RABAHI Z. & BENGHABRIT REMAOUN, N., (2014)**. Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain. In : *Insanyat*, p : 65-66. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.4000/insaniyat.14900>

Bibliographie

- 93- **SIMARD, D. (2002).** Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ? In : Vie pédagogique, no 124, p. 5-8.
- 94- **SUTER, K. (1953).** Étude sur la population et l'habitat d'une région du Sahara algérien : Le Touat. In : Revue de Géographie Alpine, 41(3), pp. 443-474.
- 95- **TALEB IBRAHIMI, K (2004).** l'Algérie : coexistence et concurrence des langues en algérie, 207-218. In : Open Zdition Journal, l'année des Maghrébins, <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>
- 96- **TRACHE Sidi Mohammed (2010).** Les caractéristiques de l'immigration à Adrar. In : Ouvrages de CRASC. P : 139-141. <https://ouvrages.crasc.dz/pdfs/2010-vil-alg-fr-trache.pdf>. Consulté le 25-04-2021.
- 97- **TRACHE Sidi Mohammed (2011).** Adrar, des ksour à la grande ville, In : Insanyat, la revue algérienne de l'anthropologie et de sciences sociales, Pp : 149-163.
- 98- **VAINSONNEAU, G., (2002).** Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu, 2002/2 n° 14 | pages 2 à 20 ISSN 1262-3490 DOI 10.3917/cdle.014.0002. En ligne <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-2.html>
- 99- **VATTER, Ch. (2003).** La recherche interculturelle. État des lieux en Allemagne. In : Questions de communication, n°4, 27-41.
- 100- **WHITE, B. W. (2016).** Le « VIVRE-ENSEMBLE », comme scénario de l'interculturel au Québec, p 58.
- 101- **XIAOMIN, M (2010).** « Compétence de communication et compétence culturelle : la politesse verbale dans les manuels de français en Chine » In : Synergie Chine n°5, p 147-155.
- 102- **YAHIAOUI, A., (2010).** Représentations religieuses, socioculturelles et groupalité psychique. In Exil et déracinement, p 7-20
- 103- **ZARATE G. (1983).** Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. In : Le français dans le monde, n°181, p 34-39.
- 104- **ZARATE G. (dir.) (1997).** Les représentations en Didactique des langues et cultures. In : notions en questions, rencontres en didactiques des langues, n°2, Janvier. Paris : université René Descartes, ENS de Fontenay/Saint-Cloud.
- 105- **ZHIHONG, P. (2008).** L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère, Synergie Chine n° 3, p 161-167.

Actes de colloque

- 1- **CHAMI, T. (2008)**. La formation des formateurs dans le cadre de la réforme de l'éducation, actes du 2^{ème} séminaire du laboratoire EFT, Université d'Alger, pp. 11-25.
- 2- **CHENÉ Adèle & SAINT-JACQUES Diane (2000)**. « Culture et réforme du curriculum. Quelle culture pour quelle société ? », texte de présentation de la communication, version longue, 5^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation, Débats sur les recherches et les innovations, Paris : Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation. En ligne <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L353.html>
- 3- **LERAY C. (2001)**. Langues de culture et langue(s) d'enseignement dans une éducation interculturelle. In : L. Marmoz, M. Derrij, (dir.), L'interculturel en questions, actes du colloque de Rabat. Paris : Le Harmattan, 147-162.
- 4- **CHIRAS, M. (2011)**. L'intégration de la pédagogie interculturelle dans le curriculum Page 1-3 disponible en ligne : http://www.cdc.qc.ca/actes_SIC/2011/chiras_actes_colloque_SIC_2011.pdf
- 5- **PAILOT, P. (1996)**. La théorie de l'habitus de Pierre Bourdieu et la psychologie dynamique d'inspiration psychanalytique : quels apports pour la théorie de la rationalité ? In : AIMS (Association Internationale de Management Stratégique). Lille.
- 6- **PROSCOLLI A. (2001)**. Conscience interculturelle et stratégies d'apprentissage. In : Actes du VIII^{ème} Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC). Université de Genève, 24-28 septembre.
- 7- **PUGIBET, V. (2005)**. L'apport du multimédia dans l'approche interculturelle. In : Langues et cultures : les TIC, enseignement et apprentissage, actes du colloque des IUFM du pôle Île-de France, les 11 & 12 décembre 2003. Bourgogne : publication CNDP & CRDP, 2004, 83-93.
- 8- **PUREN, C. (2012)**. Apprentissage de la citoyenneté et composantes de la compétence culturelle dans un enseignement de type FLI (Français langue d'intégration). Synthèse de la conférence faite le 7 juin 2012 lors de la Rencontre Inter AEFTI, Amiens 7-8 juin 2012, Intégration citoyenne et

Bibliographie

- formation. Publication exclusive pour le site www.christianpuren.com, juin 2012.
- 9- **WEIDMANN-KOOP, M.-C., (2001)**, « Acquisition et évaluation de la compétence culturelle selon un schéma à quatre niveaux », Dialogues et cultures. Modernité, diversité, solidarité, Actes du Xème congrès mondial des professeurs de français, Paris, Fédération Internationale des Professeurs de Français, Tome I, p. 385.
- 10- **ZAKHARTCHOUK, J. M. (2005)**. L'enseignant, un passeur culturel. 24-25 octobre. France (Académie d'Amiens).

Thèses de doctorat

- 1- **ABDEL-FATTAH F. (2006)**. Représentations interculturelles et identités en présence dans l'enseignement de la culture française en Jordanie. Thèse sous la direction de G. Holtzer. Besançon : Université de Franche-Comté.
- 2- **AL SAHIOUNI ABOU FADEL, R., (2014)**. TIC et apprentissage de l'interculturalité. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. Sous la direction du Pr. ALAIN KIYINDOU.
- 3- **BOUDJADI, A., (2012)**, La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire. Sous la direction de Professeure Yasmina CHERRAD-BENCHEFRA.
- 4- **BOURKHIS, M. (2016)**, Le manuel scolaire algérien de FLE au secondaire : D'une conception consciente à une utilisation responsable. Université de Batna 2. Sous la direction de Pr. ADELHAMID Samir et Bruno MAURER.
- 5- **DAKHIA, M. (2017-2018)**. Principes, réalités et enjeux de l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle en classe de FLE, cas du secondaire. Université de Biskra. Sous la direction de Pr. BENSALAH Bachir.
- 6- **DE CARLOS, Ph. (2015)**. Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3. Sous la direction de [Béatrice Mabilon- Bonfils](#).
- 7- **DOUDOULACACI C. (1992)**. L'implicite culturel dans les matériaux sociaux à l'usage des classes du FLE. Thèse sous la direction de R. Galisson. Paris : Université Paris 3.

Bibliographie

- 8- FELICIANO José Pedro. (2018)** L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique. Sous la direction de Guy ACHARD-BAYLE et la codirection de Maria Filomena CAPUCHOU. Université de Lorraine.
- 9- GERMANA Carolina Soler Millan (2016).** Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien : contexte, manques, besoins, propositions. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III. Sous la direction de Carmen Alén Garabato.
- 10- IBRAHIMI, A., (2018).** L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers.
- 11- LE GAL Damien (2010).** Contextualisation didactique et usages des manuels. Une approche socio didactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil. Université Rennes 2. Sous la direction du BLANCHET Philippe.
- 12- MARCHAND R. (2009).** Influences de la culture et de l'identité sur l'apprentissage du F.L.E. : Étude comparative des enseignements/apprentissages en France et en Chine. Thèse sous la direction de R. Duda. Nancy : Université de Nancy 2.
- 13- MOUSA, Ahmed (2012),** Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées Le cas spécifique de l'apprenant Jordanien. Thèse sous la direction de M. le Pr. Guy Achard-BAYLE. Université de Lorraine.
- 14- Nadeau, A. (2020).** Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. Université du Québec à Montréal.
<https://archipel.uqam.ca/13363/>
- 15- PÉLOQUIN Florian (2011),** Culture générale : conceptions, attentes et stratégies. Thèse en collaboration avec André BARIL, Édith GAUDET, Raymond LAJOIE et Bernard MASSÉ. CÉGEP.

Bibliographie

- 16- **PETITJEAN, Cécile (2009).** Représentations linguistiques et plurilinguisme. Linguistique. Université de Provence - Aix-Marseille, Université de Neuchâtel.
- 17- **TIFOUR, T., (2016).** Compétence(s) interculturelle(s) et culture de l'Autre dans l'enseignement-apprentissage du texte littéraire au secondaire. Université Mostaganem.
- 18- **TOURNEBISE Céline (2013),** Enseigner l'interculturel dans le supérieur : quels discours et approches d'un concept ambigu à l'heure de l'internationalisation ? : Le cas de la Finlande. Université de Lorraine. Sous la direction de Pr. Guy Achard-Bayle.
- 19- **WANG Yan (2017),** Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français. Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO). Sous la direction de Geneviève ZARATE.

Mémoires de Magister et de master

- 1- **BESSAOUDI, K. (2019).** Vers la mise en place d'une compétence linguistico-culturelle au moyen de l'enseignement des expressions figées : Mettre en action la phraséo-didactique. Cas des élèves de la 2ème AS. Lycée Mohamed Laarbi Baarir- Tolga. Sous la direction de Pr. MEKHNACHE Mohammed.
- 2- **CHIBOUT, M. (2017).** La pédagogie Freinet au service des enfants à haut potentiel. Sous la direction de Nicole Tranchsel.
- 3- **GHALEM, H. (2013).** La dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE : Cas des apprenants de 1ère année secondaire (Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master). Université Mohamed Khider Biskra.
- 4- **MUGELI, E. & DESCHENAUX, N. (2015).** La pédagogie interculturelle en 1-4 H: quelle (s) pratique (s) aujourd'hui?. Sous la direction de Katia DOLENC OTÉRO. Haute école pédagogique VAUD. HEP.
- 5- **NANDITA, R. (2013).** L'enseignement d'une langue étrangère à travers les parallèles entre la culture locale et la culture cible dans un milieu scolaire en Inde. Sèvres CIEP. Mémoire.

Bibliographie

- 6- **RAIMBAULT, M. (2016).** Motiver les élèves en classe d'espagnol, comment et pourquoi ? (mémoire de master, Université de Nantes, France).

Dictionnaires

- 1- **BESCHERELLE A. (1862).** Dictionnaire National ou Dictionnaire Universelle de La Langue Française. 2 volumes. Paris : Éditions de Garnier Frères (1833-1983)
- 2- **CUQ J.-P. (éd.) (2004).** Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Asdifle/ Clé International, p. 224-225.
- 3- **GALISSON R. & COSTE D. (sous la dir. de) (1976).** Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette.
- 4- **LAROUSSE (1988).** Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris : Larousse.

Ouvrages

- 1- **ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHER, L. (1996),** Éducation et communication interculturelle, Paris : PUF.
- 2- **ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (1999),** L'éducation interculturelle, volume 3487, Collection Que Sais-je ? Paris : PUF.
- 3- **ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (2011).** La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme, VOL 2. Paris : PUF.
- 4- **ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (2013).** L'éducation interculturelle Collection Que sais-je. , Paris : PUF.
- 5- **AMOSSY, R. & PIERROT, A. H., (1997).** Stéréotypes et clichés : langue, discours, société. Paris : Nathan.
- 6- **ALBERT O., & FLECHEUX L. (1999).** Se former à l'interculturel, expériences et propositions. CDTM. Paris : éd. C.L. Mayer, décembre.
- 7- **AUGER, N. (2007).** Constructions de l'interculturel dans les manuels des langues. Cortil-Wodon : E.M.E. & Inter Communications.
- 8- **ABRIC, J.-C. (1989).** L'étude expérimentale sociale. Dans D. Jodelet, Les représentations sociales (p. 188). Paris: PUF.
- 9- **BAUMARD, P. (1999).** La collecte de données et la gestion de leur source. Edition NATHAN.

Bibliographie

- 10- **BAUMGRATZ-GANGL, G, (1993).** Compétence transculturelle et échanges éducatifs, Hachette, Paris. P. 19.
- 11- **BARBOT, M-J., & DERVIN, F. (2011).** L'interculturel en formation, un concept à renouveler. REP, (186), 5-16.
- 12- **BARDIN, L. (2013).** L'analyse de contenu. (2e éd.). Paris : PUF.
- 13- **BEACCO J.-C. (1981).** La construction du savoir culturel, ED Mœurs et Mythes, Hachette/Larousse.
- 14- **BEACCO J.-C. (2000).** Les dimensions culturelles des enseignements de la langue, Hachette, Paris.
- 15- **BEACCO J.-C. (1995).** Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris : Hachette Livre. P.119.
- 16- **BEACCO J.-C. (2020).** L'interculturel. Gallimard . Paris.
- 17- **BENVENISTE E. (1976).** Problème de linguistique générale, tome 2Ed Gallimard, Paris.
- 18- **BERRY.J.W. (2007).** Acculturation et Adaptation psychologique, Paris : Le Harmattan. 1998. BRASSEUR., P., et VERONIQUE., G.D., Monde créoles et francophones, Paris : Le Harmattan. P. 254.
- 19- **BERTHIER, N. (2016).** Les techniques d'enquête en sciences sociales Méthodes et exercices corrigés. Armand Colin.
- 20- **BESSE, H. (1984).** Sur quelque aspect culturel de la compréhension d'un document en classe de langue. Tranel, Paris.
- 21- **BILLIEZ, J. (Ed.) (1998).** De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène. Grenoble: CDL-LIDILEM.
- 22- **BLANCHE-BENVENISTE C., (2010).** *Approches de la langue parlée*, Paris, Ophrys.
- 23- **BLANCHET, Ph, (2004).** L'approche interculturelle en didactique du FLE.» Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. En ligne www.aidenligne-francaisuniversite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf
- 24- **BLANCHET PH. & ASSELAH-R. (2007).** (Eds) Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, Rôles du français en contexte didactique, fernelmont ; EME.

Bibliographie

- 25- **BLANDEL A. et al (1998)**. Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques, Bruxelles, Duculot.
- 26- **BLANCHET A., et GOTMAN A. (2007)**. L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Ed. Armand Colin, Paris.
- 27- **BONARDI, C. & ROUSSIAU, N., (1999)**. Les représentations sociales, Les Topos, Dunod.
- 28- **BOUHANIA, B. (2019)**. Le dialecte Zénète : une variété de langue Tamazight en danger. Éditions universitaires européennes. Pp.49.
- 29- **BYRAM M. (1992)**. Culture et éducation en langue étrangère, coll. « LAL », Didier, Paris.
- 30- **BYRAM M. & al. (2002)**. Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, conseil de l'Europe, Strasbourg.
- 31- **BYRAM M. (2003)**. Introduction à la compétence interculturelle, Strasbourg, Ed. du Conseil de L'Europe.
- 32- **BYRAM. M., ZARATE. G, & NEUNER. G., (2001)**. La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, Paris : Hachette.
- 33- **BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY., H., (2002)** Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants, Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- 34- **BYRAM, M., ZARATE G. & NEUNER, G., (1998)**. La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Paris : éditions du conseil de l'Europe.
- 35- **CAIN A. & al. (1995)**. Stéréotypes culturels et apprentissage des langues. Étude pilotée par l'INRP, éditée par la commission française pour l'UENSCO.
- 36- **CAMILLERI C. (1999)**. Principes d'une pédagogie interculturelle. In : J. Demorgon, E.M. Lipiansky (sous la dir. de), Guide de l'interculturel en formation. Paris : Retz, 208-214.
- 37- **CAMPENHOUDT, L. V., & QUIVY, J. M. (2017)**. Manuel des recherches en sciences sociales (éd. 5ème édition). (Dunod., Éd.) Malakoff.

Bibliographie

- 38- **CANIVEZ, P., (2011).** L'identité nationale entre symboles et forme de vie. Nouvelles figures de l'état, violence, droit et société. Edition Arnaud François.
- 39- **CASTELLOTTI V., & MOORE D. (2002).** Représentations sociales des langues et enseignements. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 40- **CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & DUVERGER, J. (2008)** Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire. Paris: ADEB.
- 41- **CASTRA, M. (2013).** Socialisation, *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 août 2013, consulté le 15 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/1992>
- 42- **CERCL (2001),** Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer (2001). Strasbourg : Conseil de L'Europe. (Trad. S. Lieutaud. Paris : Didier.) Http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_FR.pdf.
- 43- **CHACHOU, I. (2008).** L'enfant algérien à l'école: du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir. In : *Insanyat: la revue Algérienne de l'anthropologie et des sciences sociales*, 41, pp. 27-37. doi: <https://doi.org/10.4000/insaniyat.2322> .
- 44- **CHATEAU J., (1960/1964),** La culture générale, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, coll. « L'enfant », 2e édition augmentée, 342 p.
- 45- **CLANET C. (1990),** L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines. Tome1.Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, université de Toulouse2-Le Mirail.
- 46- **CLANET C. (1993),** L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2ème édition, université de Toulouse2-Le Mirail.
- 47- **CONSEIL DE L'EUROPE (1996),** Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation. Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de cadre. Strasbourg : Éditions du conseil de l'Europe.
- 48- **COLLES, L., (2006),** Panorama des méthodologies de l'interculturel, [Collection "Proximités/Didactique" dirigée par Luc Collès](Collection \) Disponible en ligne sur <http://hdl.handle.net/2078.1/77029>

Bibliographie

- 49- **COLLES, L., (2013)**, Passages des frontières, études de didactiques du français et de l'interculturel. Open Editions Books.
- 50- **COLLES, L., et Al. (2005)**. Espaces francophones. Diversité linguistique et culturelle, CortilWodon : E.M.E
- 51- **CONSEIL DE L'EUROPE, (2000)**. Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation. Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un cadre européen commun de référence. Strasbourg : Éditions du conseil de l'Europe.
- 52- **CONSEIL DE L'EUROPE, (2010)**. Cités interculturelles : vers un modèle d'intégration interculturelle : l'apport des Cités interculturelles, action conjointe du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne / texte coordonné par Phil Wood. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, cop. 2010. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/cities/ICCMModelPubl_fr.pdf, visité le 10/07/2022.
- 53- **CONSEIL DE L'EUROPE, (2018)**. Cadre Européen Commun de Références pour les langues, version complémentaires.
- 54- **COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997)**. Version révisée 2009. Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- 55- **CUCHE, D. (1996)**. La notion de culture dans les sciences sociales. Paris : Éditions La Découverte.
- 56- **CUQ J.-P., & GRUCA L. (2005)**. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- 57- **DABENE, L, (1994)**. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette supérieur, p.171.
- 58- **DAMIANO E., (1998)**. Disciplines et concepts pour un curriculum interculturel à l'épreuve des écoles, Milan : F. Angeli. Ed. Homo Migrans
- 59- **DE CARLO, M. (1998)**. L'interculturel. Paris : Clé International.
- 60- **DEARDROFF, D., K., (2011)**. Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence. Report of the

Bibliographie

- State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competencies and Skills. UNESCO.
- 61- **DEMORGON J. (1989)**. L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale. Paris : Armand Collin.
- 62- **DEMORGON J., & LIPIANSKY E.M. (sous la dir. de). (1999)**. Guide de l'interculturel en formation. Paris : Retz.
- 63- **DERVIN, F. (2011)**. Impostures interculturelles. Paris : L'Harmattan.
- 64- **DERVIN, F. (2011b)**. Les identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture ? Collection Logiques sociales. Paris : L' Harmattan.
- 65- **DERVIN, F. (2013a)**. Le concept de culture, comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations. Paris : L' Harmattan
- 66- **DERVIN, F., & TOURNEBIZE, C. (2006)**. L'altérité au secours des rencontres interculturelles. Turku : Université de Turku.
- 67- **DJEGHAR, A. (2009)**. Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. In : Synergie Algérie n° 5, pp191-198.
- 68- **DUMONT, R. (2008)**. De la langue à la culture : un itinéraire obligé. Paris : L' Harmattan.
- 69- **DURKHEIM, E., (1922)**. Éducation et sociologie. Introduction de Paul Fauconnet. Librairie Félix Alcan, Paris.
- 70- **FANTINI, A., & TIRMIZI, A, (2006)**. Exploring and assessing intercultural competence. World Learning Publications. Paper 1.
- 71- **FREINET, C. (1978)**. Les Dits de Mathieu. Paris : Delachaux et Niestlé.
- 72- **FUCHS C. & ROBERT S. (1997)**. Diversité des langues et représentations cognitives, Paris, Ophrys.
- 73- **FUCHS C. (1997)**. « Diversités des représentations linguistiques : quels enjeux pour la cognition ». Diversité des langues et représentations cognitives. Paris, Ophrys.
- 74- **GAY, G. (2003)**, The importance of multicultural education. Educational Leadership, 61(4), 30-35. Disponible sur : http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2008_2009/readings/importance_multi_cultural_education.pdf visité le 10/12/2021

Bibliographie

- 75- **GOHARD-RADENKOVIC A. (2005)**, L'usage des concepts de « culture » et d'« interculturel » en didactique. Palaiseau : Les Éditions de l'École Polytechnique.
- 76- **HALL, E., (1984)**. Le langage silencieux. Paris : Seuil.
- 77- **HERRIOT É., (1948)**, Jadis. Tome 1 : Avant la première guerre mondiale, Paris : Flammarion.
- 78- **HOFSTEDE, G. (1994)**, Vivre dans un monde multiculturel, éditions d'organisation, Paris, 351 p.
- 79- **HUMPHREY D. (2007)**. Intercultural Communication Competence: The State of Knowledge. Report prepared for The National Centre for Languages (CILT). Disponible sur : [Http://data.cilt.org.uk/standards/donnareport.pdf](http://data.cilt.org.uk/standards/donnareport.pdf), visité le 15-02-2022
- 80- **JODELET D. (1989)**, Les représentations sociales. Paris : PUF.
- 81- **JOURNET N. (2002)**, La culture. De l'universel au particulier. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- 82- **KRAMSCH C. (1995b)**, La composante culturelle de la didactique des langues. In : J. Pécheur, G. Vigner (éd.), Le français dans le monde: méthodes et méthodologies, numéro spécial. Paris : Hachette, 54-69.
- 83- **KRAMSCH, C., LÉVY, D. & ZARATE, G. (2008a)**, Introduction générale. Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme (Pp. 15-23). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- 84- **Kridech, A. (2006)**. La classe de FLE, un espace culturel » in Revue Maghrébine Des langues N°4, 338 pages.
- 85- **LAZAR, I. (2005)**, Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. Disponible sur http://archive.ecml.at/documents/pub123bF2004_Lazar.pdf, visité le 01/02/2022.
- 86- **LAZAR, I & Al., (2007)**, Développer et évaluer et la compétence en communication interculturelle. Editions du Conseil de l'Europe. Disponible en ligne sur : [développer et évaluer la compétence en communication interculturelle.pdf](#)
- 87- **LEGAL, J. L. & DELOUVEE, S. (2015)**. Stéréotypes, préjugés et discrimination. Edition n° 2 DUNOD, p13-14.

Bibliographie

- 88- **LÉVI- STRAUSS C. (1958)**. Anthropologie structurale. En ligne (Pdf).
- 89- **LIPIANSKY E.M. (1999)**. Stéréotypes et préjugés : Bilan des recherches psychosociologiques. In : J. Demorgon, E.M. Lipiansky (sous la dir.), Guide de l'interculturel en formation, Paris : Éditions de Retz, 142-148.
- 90- **LÜDI, G. et PY, B. (2003)**. Etre bilingue. Berne : Peter Lang (édition révisée).
- 91- **LÜDI, G. & PY, B. (2009)**. To be or not to be a Plurilingual Speaker, International Journal of Multilingualism, 6(2), 154-167.
- 92- **LUSSIER, D. (2004)**. Une approche de compétence de communication interculturelle : un nouveau défi en enseignement des langues. Québec français, (132), 60–61.
- 93- **MARTINET, A., TABOURET-KELLER, A. & JUILLARD, C. (2000)**. Languages in contact, La linguistique 36(1-2), 189-192.
- 94- **McCONNELL, John H., (2003)**. How To Identify Your Organization's Training Needs: A Practical Guide to Needs Analysis, New York, AMACOM.
- 95- **MITCHELL, R. & MYLES, F. (2004)**. Second Language Learning Theories (2e éd.). New York : Oxford University Press Inc.
- 96- **MOIRAND S., PEYTARD J. (1992)**. Discours et enseignement du français. Paris : Hachette.
- 97- **MOIRAND, S. (1982)**. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Recherches /Applications. Edition Hachette. Paris, Hachette.
- 98- **MOORE, D. (2006)**. Plurilinguismes et école. Paris : Collection LAL, Didier.
- 99- **MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (eds) (2008)**. La compétence plurilingue. Regards francophones. Berne: Peter Lang.
- 100- **MOORE, D. & GAJO, L. (2009)**. Introduction. French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective, International Journal of Multilingualism, 6 (2), 137-153.
- 101- **MOSCOVICI, S., (1961), (1976 2^{ème} Éd.)**. La psychanalyse, son image et son public. Paris PUF.
- 102- **OGAY, T. (2000)**. De la compétence à la dynamique interculturelle. Bern : Peter Lang.

Bibliographie

- 103- **PELLEMANS Paul, (1999).** Recherche qualitative en marketing, Ed DeBoeck Université, Paris, p86
- 104- **PORCHER, L. (1995).** Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline. Paris : Hachette éducation.
- 105- **PORCHER, L., (2004).** L'enseignement des langues étrangères. Paris: Hachette Éducation.
- 106- **PORCHER, L. (coord.)(1996).** Cultures, culture... Le français dans le monde. Recherches et applications. Numéro spécial, janvier 1996. Paris : Hachette.
- 107- **PORCHER, L., (1988).** « Programmes, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », Études de linguistique appliquée n° 169, Paris, Didier érudition.
- 108- **PUREN, Ch. (1988).** Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : Nathan, Clé International, collection DLE.
- 109- **QUEFFELEC, A., DERRADJI, Y., DEBOV, V., SMAALI-DEKDOUK D. & CHERRAD-BENCHEFRA, D., (2002).** Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues, éd. Duculot, Belgique.
- 110- **ROCHER, G., (1995),** Culture, civilisation et idéologie. Collection « les classiques des sciences sociales ». CÉGEP.
- 111- **SAPIR, E. (1967).** Anthropologie. Tome I : Culture et personnalité. Paris : Éditions de Minuit.
- 112- **SCALLON, Gérard (2004).** L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent : ERPI.
- 113- **TALEB IBRAHIMI K. (1997).** Les algériens et leur(s) langue(s), Ed. El Hikma, Alger, p.36.
- 114- **THIEBLEMONT-DOLLET S. (2006).** L'interculturalité dans tous ses états. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- 115- **THOMAS, L. F., (1990).** Learning styles. Nancy : Presses Universitaires de Nancy In: R. Duda, P.Riley (dir.). Trad: les styles d'apprentissages.
- 116- **TOMALIN B., & STEMPLESKI S. (1993).** Cultural Awareness. Oxford: Oxford University Press.
- 117- **UNESCO (2013).** Les compétences interculturelles. Composé et imprimé par les ateliers de l'UNESCO.

Bibliographie

- 118- **UNESCO, (2006).** Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle. P. 13.
- 119- **UNESCO (2013).** Compétences culturelles. Cadre conceptuel et opérationnel. Paris : UNESCO.
- 120- **VANDERGRIFT, L. (2006).** Nouvelles perspectives canadiennes. Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada. Patrimoine canadien, Sa Majesté la Reine du chef du Canada.
- 121- **VINSONNEAU G. (2002).** L'identité culturelle. Paris : Armand Colin.
- 122- **WINDMÜLLER Florence (2011).** Français langue étrangère, l'approche culturelle et interculturelle. Editions belin.com. Paris.
- 123- **WINDMÜLLER, F. (Coord.) (2009).** L'interculturel à la croisée des disciplines : théories et pratiques de la recherche interculturelle, état des lieux. Berlin : avinusverlag.
- 124- **WINDMÜLLER, F. (2015).** Apprendre une langue c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité : l'apprentissage de la culture dans l'enseignement du français langue étrangères en milieu hétéroglotte. Giessener elektronische bibliothek. En ligne : http://geb.uni giessen.de/geb/volltexte/2015/11642/pdf/GiFon_4.pdf
- 125- **ZARATE G. (1986).** Enseigner une culture étrangère. Paris : Hachette
- 126- **ZARATE, G. (1998).** D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel, Lidil.
- 127- **ZARATE G. (1993).** Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris : Didier, essais-collection CREDIF.
- 128- **ZARATE, G. (2003b).** Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles.
- 129- **ZARATE, G., KRAMSCH, C. & LÉVY, D. (Eds) (2008).** Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Paris: Éditions des archives contemporaines.

Textes Officiels

- 1- Commission Nationale chargée des Réformes du Système Éducatif Algérien (2001)
- 2- La loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08- 04 du 23 Janvier 2008.

Bibliographie

Manuels scolaires

- 1- Le manuel scolaire de la première année secondaire.
- 2- Référentiel des programmes algériens (2010).

Webographie

- 1- <https://journals.openedition.org/emam/docannexe/image/1488/img1.png>
- 2- <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques>
- 3- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.htm
- 4- <https://www.universalis.fr/encyclopedie/henri-tajfel>
- 5- <https://books.openedition.org/pucl/2048?lang=fr>
- 6- <https://fr.unesco.org/themes/%C3%A9ducation-au-d%C3%A9veloppement-durable/diversite-culturelle>
- 7- <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/husseine.pdf>
- 8- <https://books.openedition.org/pucl/2048?lang=fr>
- 9- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_05.htm
- 10- https://wikiagile.cesi.fr/index.php?title=Le_Mod%C3%A8le_de_l%27Iceberg_Culturel_de_o&oldid=9549
- 11- www.livrescolaire.fr/page/6995795
- 12- <https://www.bve.ulaval.ca/etudiants-et-rangers/vivre-a-quebec/choc-culturel-et-adaptation/>
- 13- <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>
- 14- http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/idocora/documents/arena_romanistica_District_Simon.pdf
- 15- <https://partageonsleco.com/2019/11/06/lhabitus-pierre-bourdieu-fiche-concept/>
- 16- www.larousse.fr
- 17- <http://www.isoc.siu.no/nsf/projectlist/116998>
- 18- www.Universalis.fr
- 19- www.happyculture-et-vous.fr/sortir-zone-de-confort
- 20- <https://www.thecasbahpost.com/drapeaux-dalgerie-tissages-dune-histoire>
- 21- <https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca>
- 22- https://www.soulouk.com/fr/le-wird-du-croyant-l-invocation-quotidienne_1607.html
- 23- <https://www.aa.com.tr/fr/afrique/alg%C3%A9rie-le-remplacement-du-français-par-l-arabe-dans-l-administration>
- 24- <https://www.aps.dz/culture/72809-ksar-de-tamentit-un-patrimoine-seculaire-a-valoriser>
- 25- www.franceculture.fr
- 26- <http://www.gisti.org/spip.php?article4555>

Annexes

Madame Nouria GOUZI
Doctorante en didactique du FLE

Adrar le 17/11/2020

A Monsieur le Proviseur du lycée El Hakim Ibn Roched / Reggane

Objet : Demande d'autorisation d'accès à l'établissement pour réaliser une recherche scientifique.

Nous avons l'honneur de solliciter votre bienveillance de bien vouloir nous autoriser l'accès à votre établissement pour des fins purement scientifiques et cela afin de réaliser notre recherche avec les enseignants de FLE et les apprenants de la 1^{ère} Lettres et philosophie.

Je vous informe que je suis doctorante en deuxième inscription et cette recherche s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'une thèse de doctorat en plurilinguisme, pluriculturalisme et didactique du FLE.

Veillez, monsieur le Proviseur, agréer mes sincères expressions de remerciements et de reconnaissance

La doctorante

M. Le Proviseur



إمضاء: زقدي حسان

Monsieur : Nacer Badid (NB)

Le 19/11/20123

L'inspecteur de l'éducation nationale
de la langue française - Adrar

Objet : Attestation sur l'honneur

Je soussigné Monsieur Nacer Badid (NB), inspecteur de l'éducation nationale de la langue française dans la wilaya d'Adrar atteste sur l'honneur que j'ai participé le Mardi 11 Mai 2021 à l'enquête menée par madame Nouria Gouzi sous forme d'entretien (Question/réponse) en ligne via l'application Zoom.

Cela s'inscrit dans un cadre purement scientifique afin de réaliser sa thèse de doctorat intitulée : « Les compétences culturelles et interculturelles en classe de FLE dans la région de Touat : contraintes d'enseignement et difficultés d'apprentissage et alternatifs possibles. Cas des apprenants de 1 AS. » qui s'enregistre dans le domaine de l'enseignement/l'apprentissage et de la didactique du FLE.

Je n'autorise pas à la chercheuse de dévoiler mon nom/prénom complet dans sa thèse qu'en format codifiée (initiaux) ni d'oraliser ma vive voix.

J'ai connaissance des sanctions pénales encourues par l'auteur d'une fausse attestation.

Fait pour servir et valoir ce que de droit.

Signature



مفتش التربية للوطنية
عبد الناصر بعديد

Madame Nouria GOUZI

Adrar le 23/11/2020

Doctorante en didactique du FLE
norgouzi@univ-adrar.edu.dz

A Monsieur Ghitaoui Tayeb
Proviseur du lycée Hakoumi-Laid / Adrar centre

Objet : Demande d'autorisation d'accès à l'établissement pour réaliser une recherche scientifique.

Nous avons l'honneur de solliciter votre bienveillance de bien vouloir nous autoriser l'accès à votre établissement pour des fins purement scientifiques et cela afin de réaliser notre enquête de recherche académique avec les enseignants de FLE et les apprenants de la 1^{ère} Lettres et philosophie.

Je vous informe que je suis doctorante en deuxième inscription et cette recherche s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'une thèse de doctorat en plurilinguisme, pluriculturalisme et didactique du FLE.

Veuillez, monsieur le Proviseur, agréer mes sincères expressions de remerciements et de reconnaissance

La doctorante

M. Le Proviseur

غيتاوي الطيب

Madame Nouria GOUZI
Doctorante en didactique du FLE
nor.gouzi@univ-adrar.edu.dz

Mardi le 17/11/2020

A Monsieur Idriss Touhami
Proviseur intérimaire du lycée Boualga Abdelkader - Tssabit
Adrar

Objet : Demande d'autorisation d'accès à l'établissement pour réaliser une recherche scientifique.

Nous avons l'honneur de solliciter votre bienveillance de bien vouloir nous autoriser l'accès à votre établissement pour des fins purement scientifiques et cela afin de réaliser notre recherche avec les enseignants de FLE et les apprenants de la 1^{ère} Lettres et philosophie.

Je vous informe que je suis doctorante en deuxième inscription et cette recherche s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'une thèse de doctorat en plurilinguisme, pluriculturalisme et didactique du FLE.

Veillez, monsieur le Proviseur, agréer mes sincères expressions de remerciements et de reconnaissance.

La doctorante



M. Le Proviseur



Annexe 1: Fiche d'observation du cours observé à Tssabit.

09-11h

Fiche d'observation des cours au lycée Abdel Kader Boualga . Tsabbit- Adrar

Informations Générales :

Classe : *11ALP₁* Nombre des apprenants : *27* Filles : *18* Garçons : *09*
Date : *22.11.2020* Enseignant : *B.A.*

Informations concernant le cours :

La séance : *Compréhension de l'écrit.*
Temps consacré à l'enseignement de la culture : *00h 00min.*
Quel élément de la culture est ciblé : *Aucun.*
Est-il un enseignement linguistique ? *Oui* culturel? *-* linguistico-culturel ?

Informations concernant le support :

Type des matériaux utilisés : *fictif / authentique*
Nature et présentation des matériaux utilisés : *Texte écrit / publicité / audiovisuel / image / audio*
Contenu ou sujet abordé : *Interview avec l'humoriste Smain.*

Informations concernant les activités :

- Objectif principal de la tâche : Savoir, savoir-faire, etc.
- Fonction éducative : une morale, la bonne conduite, la citoyenneté, réflexion sur cultures maternelle et étrangère, meilleure compréhension du Soi et de l'Autre, tolérance aux différences, présentation d'une célébrité, etc.
- Type d'engagement des apprenants : cognitif / affectif / collectif / individuel mais timide
- Degré d'engagement des apprenants : faible, moyen, assez bon, excellent
- Travail des connaissances pré-requises des apprenants :
 - Travail des attitudes des apprenants sur les cultures étrangères : *Non*
 - Travail du cadre de référence culturel personnel des apprenants : *Non*
 - Travail des représentations des apprenants (modification, rectification, *Non* explicitation...)

Interaction entre enseignants et élèves :

- Réaction des enseignants face aux questions ou aux discours négatifs : *-*
- Réaction des apprenants concernant le contenu du cours culturellement parlant : *Aucune*

L'enseignant assure une transmission purement linguistique. Il lui arrive de poser la question, y répondre et noter sa réponse sur le tableau. Un retour très timide voire absent de la part des apprenants.

Annexe 2: Le support pédagogique choisi dans le premier cours. Tssabit.

Rendez-vous pris avec Smaïn, dans sa loge, au théâtre du Gymnase, à Paris. Ambiance cosy et conversation drôle, parfois émouvante, une heure avant le lever de rideau.

AM : Pensiez-vous devenir un phénomène de mode, quand vous avez débuté ?

Smaïn : Non. Mais il est vrai que j'ai été plutôt déclencheur du phénomène beur dans les médias, avec Farid Chopel. J'ai revendiqué mon appartenance à la seconde génération d'origine maghrébine. A un certain moment, et malgré moi, on m'a considéré comme un porte-drapeau. J'étais un bon alibi pour certains. Je ne suis pas du tout communautariste. Je suis un fédérateur avant tout. Si on rit dans la salle à pleins poumons, toutes origines confondues, je suis heureux.

Après 40 ans, on dit d'un artiste qu'il a mûri, est-ce votre cas ?

Je suis ce personnage qui s'efforce d'être un quadragénaire et qui, en même temps, reste un adolescent. Je continue de m'étonner chaque jour de ce que je vois, peiné de ce que je ressens en regardant l'actualité. Je suis un spectateur comme tout le monde, qui veut améliorer nos vies grâce à l'humour. Le rire est une arme magnifique, que l'on saisit quand tout nous lâche.

Dans le spectacle, un sketch peut paraître choquant, celui d'un étranger raciste envers les autres étrangers ...

Un soir, assis devant ma télévision, j'ai vu le président d'un parti d'extrême droite, que je ne veux même pas nommer, avec un de ses sbires d'origine maghrébine à ses côtés. J'étais choqué et énervé, comme je ne l'ai jamais été. Comment ce mec pouvait-il parler ainsi ! Donc j'ai répondu à ma manière en écrivant ce sketch, qui s'achève par une chute qui veut tout dire, et que je laisse au public le soin de découvrir.



Êtes-vous resté proche de l'Algérie ?

Ma réussite ne m'a jamais éloigné de mes origines, au contraire. Je les revendique haut et fort. Je suis né là-bas, dans une période dite trouble, qu'il faut plutôt appeler une guerre. C'est mon histoire, elle est gravée en moi. Je me passionne pour ce pays, pour son passé, et je me tiens informé de ce qui s'y passe.

Vous y êtes retourné ?

Bien sûr ! Je suis allé à Constantine voir ma terre, la terre de mes aïeux. J'étais ému, bouleversé, heureux.

Aimeriez-vous y jouer un spectacle ?

Et comment ! Jouer maintenant devant mes frères, vous pensez bien que je fonce !

d'après des propos recueillis par **M.Brough**,
Afrique Magazine 2003.

Annexe 3: Fiche d'observation du deuxième cours réalisé au lycée de centre –ville d'Adrar.

08-10h

Fiche d'observation des cours au lycée Hakoumi Laid. Centre-ville -Adrar

Informations Générales :

Classe : 11A₂ Nombre des apprenants : 25 Filles : 15 Garçons : 10

Date : 25-11-2020 Enseignant : C.N.

Informations concernant le cours :

La séance : Compréhension de l'Oral.

Temps consacré à l'enseignement de la culture : moins de 15 minutes

Quel élément de la culture est ciblé : Les valeurs des métiers

Est-il un enseignement linguistique ? x culturel ? x linguistico-culturel ? Oui.

Informations concernant le support :

Type des matériaux utilisés : ~~fiotif~~ / authentique

Nature et présentation des matériaux utilisés : Texte écrit / publicité / audiovisuel / image / audio

Contenu ou sujet abordé : Interview avec le jeune fellah Kamel.

Informations concernant les activités :

- Objectif principal de la tâche : Savoir, savoir-faire, etc.
- Fonction éducative : une morale, la bonne conduite, la citoyenneté, réflexion sur cultures maternelle et étrangère, meilleure compréhension du Soi et de l'Autre, tolérance aux différences, présentation d'une célébrité, etc. d'un métier
- Type d'engagement des apprenants : cognitif / affectif / collectif / individuel
- Degré d'engagement des apprenants : faible, moyen, assez bon, excellent
- Travail des connaissances pré-requises des apprenants :
 - Travail des attitudes des apprenants sur les cultures étrangères : modeste.
 - Travail du cadre de référence culturelle personnel des apprenants : Oui. [un peu].
 - Travail des représentations des apprenants (modification, rectification, explicitation...)

Interaction entre enseignants et élèves :

- Réaction des enseignants face aux questions ou aux discours négatifs : Débattre.
- Réaction des apprenants concernant le contenu du cours culturellement parlant:

Une certaine curiosité à comprendre le statut du fellah dans des cultures locales algériennes ainsi que dans quelques pays comme le Japon et la France.

Annexe 4: Fiche d'observation du deuxième cours réalisé au lycée de centre –ville d'Adrar

09-10h : L'évaluation certificative Projet (F)
10-11h : L'évaluation diagnostique Projet (H)

Fiche d'observation des cours au lycée El Hakim Ibn Roched. REGGANE

Informations Générales :

Classe : 1ALP Nbre des élèves : 30 Filles : ...19..... Garçons : ...11. (un groupe)
Date : 29.11.2020 Enseignant : ...W...B.... 1ALP1

Informations concernant le cours :

La séance : Voir plus haut.
Temps consacré à l'enseignement de la culture : 00h 00 minutes.
Quel élément de la culture est ciblé : Aucun.
Est-il un enseignement linguistique ? Oui culturel? — linguistico-culturel? —

Informations concernant le support :

Type des matériaux utilisés : fictif / authentique
Nature et présentation des matériaux utilisés : Texte écrit / publicité / audiovisuel / image / audio
Contenu ou sujet abordé : "Les villes géantes" / "Salamanca"

Informations concernant les activités :

- Objectif principal de la tâche : Savoir savoir-faire, etc.
- Fonction éducative : une morale, la bonne conduite, la citoyenneté, réflexion sur cultures maternelle et étrangère, meilleure compréhension du Soi et de l'Autre, tolérance aux différences, présentation d'une célébrité, etc. Compréhension d'un texte
- Type d'engagement des apprenants : cognitif / affectif / collectif / individuel
- Degré d'engagement des apprenants : faible, moyen, assez bon, excellent
- Travail des connaissances pré-requises des apprenants :
 - Travail des attitudes des apprenants sur les cultures étrangères : Non
 - Travail du cadre de référence culturel personnel des apprenants : Non
 - Travail des représentations des apprenants (modification, rectification, Non, explicitation...)

Interaction entre enseignants et élèves :

- Réaction des enseignants face aux questions ou aux discours négatifs : Bonne prise en charge
- Réaction des apprenants concernant le contenu du cours culturellement parlant : Aucune

Annexe 5 : Texte choisi pour l'évaluation certificative.



Villes géantes

L'urbanisation accélérée et la croissance des grandes métropoles telle est la fatalité de la seconde moitié du XX^e siècle à laquelle aucun pays ne semble pouvoir échapper. Longtemps isolées au milieu d'un monde essentiellement agricole, les villes ont pris, à partir du XIX^e siècle une place de plus en plus importante au point que c'est l'espace rural qui semble devenir résiduel. Ces vastes agglomérations sont le résultat de la révolution industrielle qui a accéléré la concentration des individus et des services. Les cités géantes croissent sans frein. Mais ces cités géantes sont-elles capables de donner à leurs habitants ce qu'ils attendaient d'elles ?

Fascinés par la "cité brillante" (comme on le dit à Abidjan), les habitants viennent y chercher le travail et la sécurité, le confort et l'échange social, et même la liberté individuelle. Que découvrent les citadins floués de la métropole (mis à part ceux qui appartiennent aux classes privilégiées) ?

Ils cherchaient du travail, ils n'en trouvent pas toujours : à Bangkok, 40% d'inactifs ; à Lima, 50% et une prolifération des petits métiers de vendeurs ambulants. Ils désiraient la sécurité : la trop grande ville leur offre la peur (et sur ce point l'Occident n'a rien à envier au Tiers Monde). Ils s'attendaient au confort : sous équipée, mal administrée, trop vite enflée, la métropole court après le progrès technique. Pas d'égouts, pas d'eau, peu d'électricité dans les pays pauvres. Trop de fumée, de gaz toxiques, de déchets chimiques dans les pays industrialisés.

Les hommes ont essayé de maîtriser la nature, sans y mettre le prix. Elle se rebelle et les empoisonne.

d'après M. Champenois, *Le Monde, Cités géantes*, éd. Fayard, 1978.

Compréhension

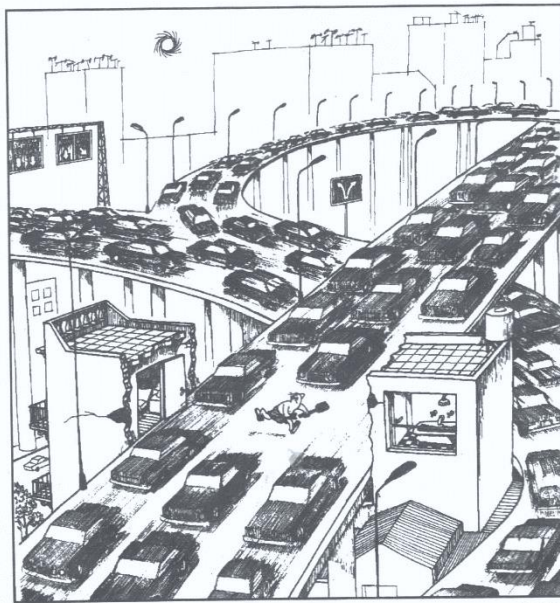


- Quelle progression thématique caractérise ce texte ?
- A quelles expressions s'oppose "urbanisation" ?
- Relevez le champ lexical de "ville".
- "...aucun pays ne semble pouvoir échapper." Relevez quatre mots ou expressions qui justifient cette affirmation (*ne relevez pas de noms de villes*).
- "Trop de fumées, de gaz...industrialisés" : quel terme peut remplacer cette énumération ?
- Récrivez le début du deuxième paragraphe depuis "les villes" jusqu'à "résiduels" de manière à exprimer la cause.
- Relevez les marques de l'énonciation. Que nous apprennent-elles sur le scripteur ?
- Faites le plan détaillé du texte.

Expression écrite



Vous vous documentez sur la vie dans les grandes villes pour une recherche que le professeur vous a demandée. Dans ce cadre, résumez le texte au quart de sa longueur.



Quino.

Annexe 6: Texte choisi pour l'évaluation diagnostique.

Source : « L'Étranger » d'Albert Camus.



Vous faites partie d'une association de protection des animaux. Pour sensibiliser l'entourage à votre action, vous décidez de monter un petit spectacle composé de saynètes. Votre participation consistera à transformer le texte suivant en dialogue pour fournir les répliques d'une des saynètes (l'ensemble des informations données doivent être prises en charge par l'un ou l'autre des interlocuteurs, vous aurez donc à faire de petites transformations).

Je l'ai fait entrer et il m'a appris que son chien était perdu, car il n'était pas à la fourrière. Les employés lui avaient dit que, peut-être, il avait été écrasé. J'ai dit au vieux Salamano qu'il pourrait avoir un autre chien, mais il m'a fait remarquer qu'il était habitué à celui-là. "Il avait mauvais caractère," m'a dit Salamano. De temps en temps, on avait des prises de bec. Mais c'était un bon chien quand même." J'ai dit qu'il était de belle race. "Et encore, a-t-il ajouté, vous ne l'avez pas connu avant sa maladie. C'était le poil qu'il avait de plus beau." Tous les soirs et tous les matins, depuis que le chien avait eu cette maladie de peau, Salamano le passait à la pommade. Mais selon lui, sa vraie maladie, c'était la vieillesse, et la vieillesse ne guérit pas. J'ai bâillé et le vieux m'a annoncé qu'il allait partir. Je lui ai dit qu'il pouvait rester et que j'étais ennuyé de ce qui était arrivé à son chien : il m'a remercié [...] Puis il s'est excusé. Il voulait dormir. Sa vie avait changé maintenant et il ne savait pas trop ce qu'il allait faire. Il m'a dit : "J'espère que les chiens n'aboieront pas cette nuit. Je crois toujours que c'est le mien."

d'après A. Camus, *L'Étranger*, éd. Gallimard.

A. Camus

Annexe 7: Questionnaire des apprenants de 1 A.S. Tronc commun lettres et philosophie « la présentation générale de l'apprenant »

Questionnaire adressé aux apprenants de 1.AS.

La présentation générale de l'apprenant: état social et milieu de la première appartenance.

**Obligatoire*

1. Vous êtes: *

- Une fille
- Un garçon

2. vous habitez *

- En ville
- Pas très loin de la ville
- Dans un ksar

3. Quel est le niveau d'instruction de votre père? *

- Analphabète
- Primaire
- Moyen
- Secondaire
- Supérieur

4. Quel est le niveau d'instruction de votre maman? *

- Analphabète
- Primaire
- Moyen
- Secondaire
- Supérieur

5. Vos parents sont-ils de la même origine? *

- Oui
- Non

6. Précisez l'origine de votre papa? *

- Touat
- Gourara
- kabyle
- chaoui
- targui
- mouzabit
- arabe

7. Précisez l'origine de votre maman. *

- Touat
- Gourara
- Kabyle
- Chaoui
- Targui
- Mouzabite
- Arabe

8. Communiquez- vous en français en famille? *

- Oui, toujours
- un peu
- très peu
- pas du tout

9. Dans quelle langue vous communiquez avec vos parents, frères et sœurs? *

10. Communiquez -vous avec vos ami(es) en français? *

- Oui, toujours
- Un peu
-

très peu
 jamais

11. vous intéressez- vous à la séance de français? *

oui
 Non
 je préfère l'Anglais

12. Lisez- vous en français? *

Oui
 Non

13. a vous intéresse de voyager en France, au Canada, ou dans un autre pays francophone(qui parle français)?

Ç
*

Oui
 Non

Annexe 8: Deuxième partie du questionnaire des apprenants.

Le profil interculturel d'entrée des apprenants. « Les connaissances inter/culturelles »

Questionnaire adressé aux apprenants de 1. AS.

grille de connaissances interculturelles (à propos de la francophonie)

***Obligatoire**

1. Citez trois pays européens qui parlent le français *

2. Citez trois pays africains qui parlent le français *

3. Citez trois pays arabes qui parlent le français. *

4. Cochez les éléments qui vous rappellent la France: *

- le pain
- le fromage
- le blé
- les chaussuresles
- ziarats
- le beret

- les baguettes
- la pâtisserie, les croissants
- les parfums
- le café
- le thé

5. Quel est le surnom de la France? *

- la petite espagne
- La grenouille
- La grosse pomme
- L'hexagone

6. le slogan de la France est liberté, égalité, ... *

- fraternité
- solidarité
- jeux vidéos
- sécurité
- amour
- amitié

7. Qui est Napoléon? *

- le président de la France
- un joueur de football
- un empereur
- un chanteur

8. que symbolise "le Coq" pour les français?

- juste un animal domestique
- un symbole national de la pâtisserie
- le symbole national de l'équipe nationale de football

9. Comment s'appelle l'équipe française de football? *

- les célestes
- les rouges
- les bleus
- les multicolores

10. Cochez ce que vous connaissez de la France *

- Charles de Gaulle
- les parfums
- les pizzas
- Paris
- La marseillaise
- les ponts
- le Louvre
- Mansoura
- La Tour Eiffel

11. que signifient les couleurs du drapeau algérien? *

12. Le Canada est aussi un pays francophone, comment est son drapeau? *

13. communiquez -vous en français entre amis (es)? *

- toujours
- un peu
- très peu
- pas du tout

14. Vous- intéressez vous à la séance de français à l'école? *

- Oui, beaucoup
- un peu
- Non, cette matière ne m'intéresse pas, dites pourquoi dans la case "Autres".
- Autre : _____

15. vous vous intéressez aux programmes de télévision diffusés en: *

- Arabe
- français
- Anglais
- emezigh

16. Quelle image faites-vous de la France? *

positive

négative

17. Si, votre image de la France est négative, dites pourquoi? *

18. Pour vous, le français est une langue *

de la mode

du colonisateur

d'une religion autre que l'Islam

du prestige

complexe et difficile

belle et facile

19. Pour vous, doit-on connaître et comprendre la culture francophone ou seulement langue française *

Annexe 9: Troisième partie du questionnaire des apprenants. « Les compétences inter/culturelles ».

Questionnaire adressé aux apprenants de 1. AS

Grille de compétences interculturelles

Une seule réponse possible par ligne.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Tout à fait d'accord
Monopoliser la discussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interrompre l'Autre quand il parle de sa culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Donner l'occasion à l'Autre de s'exprimer librement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imposer votre culture et la prendre comme modèle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparer les deux cultures pour découvrir les différences et les ressemblances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juger l'Autre avant de le connaître car vous connaissez déjà des gens de la même culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calquer l'image stéréotypée que je possède sur cette personne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Décrire votre culture et banaliser la sienne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respecter sa culture et se montrer tolérant à la rencontre interculturelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Que faites- vous lors d'une conversation avec une personne française, *canadienne, belge, ivoirienne, tunisienne, suisse ou autre? (vous n'avez pas la même culture, mais vous parlez l même langue)

- Vous imposez votre réflexion et vision des choses
- Vous donnez l'occasion à l'autre de s'exprimer dans sa culture
- Vous respectez la culture et les propos de l'autre même si c'est différent

3. Est-ce que les cultures en Algérie se ressemblent? (arabe, chaoui, Kabyle, Targui, Muzabite...) *

- oui
- Non

4. Connaissez- vous profondément votre culture? *

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

5. Vous avez toujours une vision positive de vous-même, de votre langue et de votre culture. *

- Vrai
- Faux

6. Est- ce que la culture Algérienne et la culture francophone se ressemblent? (la *culture francophone c'est la culture des pays qui parlent officiellement ou co- officiellement le français).

- Oui, elles se ressemblent
- Non, elles ne se ressemblent pas

7. Cochez les aspects de différences entre votre culture et la culture francophone. *

- les traditions et les coutumes
- le mode de vie
- les fêtes populaires et les cérémonies
- les rendez vous de travail
- la religion
- les salutations
- les héros et les symboles historiques
- la musique, le théâtre, les arts en général
- les relations humaines

8. acceptez -vous les ressemblances et les différences des autres cultures? *

- J'accepte la culture qui ressemble à la mienne
- Je n'accepte pas toutes les différences surtout religieusesma
- culture est la meilleure, je n' accepte aucune différence.

9. Avez-vous déjà désigné quelqu'un de "étranger"? parce qu'il est différent. *

- Oui
- Non

10. les gestes de salutation se ressemblent dans toutes les cultures. *

- vrai
- faux

11. étiez-vous un jour choqué par un geste ou un mot produit par un de vos ami(es)de culture différente? *

- Oui
- Non

12. Précisez votre culture. *

- touati
- gourari
- kabyle
- arabe du nord
- chaoui
- tergui
- muzabit

Autre : _____

13. Quelle image faites - vous d'une personne d'une autre culture? Donnez trois exemple. (arabe-chaoui), (chaoui-kabyle), (muzabit, touati)... *

14. Y-a -t-il dans votre ville un centre culturel français, canadien ou autre? (francophone) *

Oui

Non

Je ne sais pas

15. Vos enseignants de français vous parlent- ils de la culture francophone en classe?

Oui, toujours

de temp en temps

Non, pas du tout

16. Dans les textes que vous étudiez en classe, vous trouvez un profil culturel algérien ou francophone? *

un profil culturel algérien

un profil culturel francophone

Je ne sais pas.

17. Votre école assure -t- elle des rencontres avec les apprenants des autres Wilayas? *

Oui

Non

18. Souhaitez- vous visiter une école dans une autre wilaya? *

Oui, citez la wilaya dans la case "autre"

Non

Autre :

19. Souhaitez-vous voyager à l'étranger pour découvrir les cultures du monde? *
- Oui, c'est mon rêve
- Non, je préfère rester en Algérie
20. Préférez-vous la culture francophone ou anglophone? *
- la culture francophone
- la culture anglophone
21. Est-ce que vous acceptez de partager votre table d'école avec un apprenant* de culture différente? (un français, un canadien, un belge, un sénégalais, un tunisien, un ivoirien, etc.)
- Oui
- Non
22. Est-ce que vous pourriez nouer une amitié avec une personne de religion différente?
- Oui, Hindouisme
- Oui, Judaïsme
- Oui, Bouddhisme
- Oui, christianisme
- Non, sauf l'islam
23. Respectez-vous les points de vue des autres sans les juger?
- Oui
- Non
24. Pensez-vous que vous pouvez communiquer efficacement avec une personne* en français sans des incompréhensions ou des malentendus?
- Oui, sûrement
- non, c'est difficile
- Je ne sais pas
- Autre : _____

Questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire .

Chère / cher collègue enseignante, enseignant de français langue étrangère au cycle secondaire, ce questionnaire fait l'objet d'une enquête menée en vue de réaliser une recherche sur la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement

/apprentissage de français langue étrangère: contraintes d'enseignement, difficultés d'apprentissage et éventuelles solutions. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat en plurilinguisme, pluriculturalisme et didactique du FLE. Les données obtenues seront analysées dans l'anonymat absolu. Nous sollicitons votre collaboration et nous vous en remercions d'avance.

***Obligatoire**

1. Vous êtes *

Une seule réponse possible.

- Un
 homme
 Une
 femme

2. Vous êtes ressortissant (e) de *

Une seule réponse possible.

- L'Ecole Normale Supérieure
 Un établissement d'enseignement supérieur (Une université ou un centre universitaire)

3. Vous êtes enseignant (e): *

Une seule réponse possible.

- Stagiaire
 Suppléant
 (e) Titulaire

4. Vous êtes enseignant (e) de FLE depuis combien de temps? *

5. Décrivez votre culture en deux ou trois phrases, Svp. *

6. A votre avis quelle est la différence entre "la culture" et "la civilisation"? *

7. Lors de vos cours, vous enseignez : *

- La langue française seulement
- La langue française et la culture algérienne
- La langue française et la culture française
- La langue française et une culture francophone (européenne ou africaine)

8. Vous souciez vous de la dimension culturelle et interculturelle en choisissant les supports proposés en classe de FLE *

- Oui, beaucoup
- Un peu
- Non, pas du tout

9. Vos apprenants sont-ils motivés quand il s'agit d'enseigner la langue française dans une culture autre que la leur? *

- Oui, ils sont motivés quand il s'agit d'une culture étrangère.
- Non, ils s'intéressent à la langue française plutôt qu' à la culture présente dans le support.
- Ils préfèrent la culture algérienne exprimée en langue française.
- Autre : _____

10. Enseigner le français dans sa dimension purement linguistique, vous paraît-il efficace et réussi pour communiquer en FLE? *

- Oui, très suffisant.
- Non, il est utile mais reste insuffisant. Expliquez pourquoi,
- svp, dans la case de "Autre"
- Autre : _____

11. Quel tâche pensez vous accomplir en classe de FLE? *

- Transmettre un savoir purement linguistique aux apprenants.
- Apprendre aux apprenants un maximum de règles grammaticales , d'orthographe et du vocabulaire
- Initier l'apprenant à la culture de l'Autre sans pour autant abandonner la sienne. Familiariser l'apprenant avec des cultures francophones.
- Développer chez l'apprenant une compétence culturelle et interculturelle pour éviter des situations de malentendu.
- préparer l'apprenant à communiquer en français dans une situation culturellement hétérogène.
- Amener l'apprenant à maîtriser les règles du bon usage de la langue. Installer des attitudes d'Altérité et de tolérance envers lui.

12. Que veut dire pour vous une compétence interculturelle?

13. Que veut dire pour vous une compétence culturelle? *

14. Evoquez- vous des aspects culturels francophones dans vos cours? *

- Oui, souvent puisqu'il s'agit d'enseigner le FLE.
- Non, jamais. " si non, dites, svp, pourquoi dans la case "Autre"
- Autre : _____

15. Enseigner l'ensemble "langue-culture" francophone est, selon vous: *

- très important, sinon on ne peut pas comprendre la langue en question.
- Pas très important, surtout quand on est loin socio-géographiquement des pays francophones
- gênant et plutôt à éviter, car cela est une atteinte à la culture de l'apprenant.
- Autre : _____

16. Vos apprenants manifestent-ils une résistance contre l'apprentissage de la langue française ancrée dans une culture francophone? *

- Oui, ils refusent cet apprentissage, ils sont démotivés
- Non, ils sont motivés à découvrir une nouvelle culture différente que la leur.
- Autre : _____

17. 59 ans après l'indépendance de l'Algérie, la langue -culture française est -elle toujours perçue à travers le passé colonial? *

- Oui, toujours.
- Non, la nouvelle génération des apprenants ne prête pas d'importance au facteur historique franco-algérien
- Autre : _____

18. Beaucoup de facteurs sont à l'origine de la résistance culturelle chez les *

apprenants et entravent le développement de la compétence interculturelle chez eux, citez- en trois svp.

19. Adoptez vous l'approche par compétence en classe de FLE? *

Oui.

Non. Si non, dites svp, quelle approche adoptez vous et pourquoi? dans la case de Autre.

Autre : _____

20. l'approche que vous adoptez en classe de FLE favorise -t-elle un enseignement linguistique et culturel en parallèle? *

Oui.

Non

Autre : _____

21. Mettre en place l'approche interculturelle en classe de FLE est obligatoire. *

Je suis d'accord, c'est nécessaire voire

obligatoire. Je ne suis pas d'accord

Autre : _____

22. Entant qu'enseignant (e), êtes -vous capable d'assurer le rôle de passeur culturel en classe de FLE? *

Oui

.Non

Autre : _____

23. Vous ne mettez pas en place l'approche interculturelle lors de vos cours parce que: *

Vous n'avez pas été formé à l'interculturel.

C'est une approche qui demande beaucoup d'efforts en classe de FLE le

contexte de Touat ne favorise pas le recours à cette approche

Touat est une région très éloignée des aspects socioculturels francophones, cela rend l' enseignement de l'aspect culturel plus difficile

L'aspect culturel de la langue étrangère n'est pas nécessaire pour réussir une communication avec quelqu'un de culture différente.

Autre : _____

24. Les supports proposés dans le manuel de français de 1AS prennent-ils en charge la dimension culturelle et/ou interculturelle? *
- Oui, suffisamment.
- Ce sont des supports en langue française qui véhicule la Culture Algérienne. Non pas du tout.
- Ces supports travaillent le type de discours isolément de tout autre aspect culturel, social ...
- Autre : _____
25. les orientations des inspecteurs(des formateurs) encouragent- elles le travail sur l'aspect culturel francophone en classe de FLE? *
- Oui
- Non
- Expliquez votre réponse dans la case de " Autre"
- Autre : _____
26. A votre avis, l'enseignant a-t-il besoin d'être formé à l'interculturel? pourquoi? *
- _____
- _____
27. A votre avis, l'enseignant a-t-il besoin d'être formé à l'interculturel? pourquoi? *
- _____
- _____
1. Cochez les solutions qui vous paraissent les plus intéressantes pour développer la compétence *
- L'intégration explicite de la dimension interculturelle dans le cursus de formation initiale des futurs enseignants dans les universités.
- Organiser des mobilités vers les Wilayas du nord au profit des enseignants recrutés au sud pour se rapprocher davantage des aspects interculturels francophones quasiment absents à Adrar
- Intensifier les ateliers et les activités de formation des enseignants à l'interculturel.
- Mettre en exergue cette compétence dans les textes officiels et les lois d'orientations étant une clé de la réussite de la communication dans des situations culturellement hétérogènes.
- Dans la case "Autre", proposez si vous le souhaitez, autres solutions
- Autre : _____

*Annexe 11 : La transcription orthographique de l'entretien libre réalisé avec M.
L'inspecteur de l'Education Nationale de FLE chargé de la circonscription d'Adrar.*

ppdNG0 : D'après vous, quelle place occupe le français dans le contexte secondaire de Touat, d'après votre expérience en tant qu'ancien PES et inspecteur d'éducation nationale ?

ppdNB1 : vous savez/ comme, tout le sahara de l'Algérie d'ailleurs le français comme langue étrangère n'a jamais été le bienvenu dans nos écoles et Touat ne fait pas l'exception du sud euh/ si //si le français persiste encore 3dans le système éducatif algérien c'est pasqu il est imposé et // non pas 3admiré ou apprécié par le personnel apprenant, enseignant (silence) écoutez 4le français demeure à jamais une langue étrangère par la force de l'Histoire 5et par le goût amère de la liberté / ne saura jamais changer de statut en 6Algérie sauf si // vous avez / sauf si c'est imposé comme tout d'ailleurs.

« bon // le français comme langue étrangère n'est pas le point fort de nos apprenants/ euh, pour eux ils trouvent milles excuses et arguments pour justifier leurs échecs et leurs faiblesses (toux) pardon / les apprenants souffrent à apprendre la grammaire et la syntaxe du français// le vocabulaire idem/euh dans une petite comparaison avec l'anglais / ils le préfèrent car / car sa grammaire est moins compliquée et facile/ aussi il faut se mettre à leur place pour comprendre mieux, l'anglais pour eux c'est bien l'Amérique, la force, l'argent et la célébrité alors que le milieu familial ainsi que les médias d'ailleurs c'est quotidien, le rappel est quotidien n'est-ce pas ?// on ne cesse de nous rappeler à nous et aux apprenants la relève euh / le futur citoyen algérien// ben si j'ose dire/ euh / attention il y a une mémoire à ne pas effacer, un compte à régler avec le français au moins comme langue alors que ce n'est pas le cas avec l'anglais euh /contrairement au français// vous voyez madame/ ben c'est très difficile d'oublier je dirai de dépasser le passé. »

ppdNG0 : « A votre avis, quelle relation existe-t-elle entre la langue et la culture ? »

ppdNB1 : « Toutes les cultures sont transmises par une langue/ euh donc la langue est le moyen qui transporte cette culture je pense que / euh que / il y a un rapport

entre les deux qui fait que la langue elle-même est une partie de la culture, prenons (toux) désolé prenons par exemple la langue Tamazight ou berbère qui en écoutant les premières secondes d'une discussion ça vous fait vivre des moments culturels spécifiques à la kabylie, et bien ça s'applique sur toutes les cultures nationales ou internationales. »

ppdGN0 ; « Où se place la culture par rapport à l'enseignement de français langue étrangère ? »

ppdNB1 : « je pense qu'ici il faut contextualiser votre question, car je pourrais répondre autrement dans un contexte urbain algérois oranais ou constantinois, mais / mais puisque nous sommes à Adrar à Touat ma réponse sera claire et nette, nos apprenants souffrent pour différencier entre [b] et [p] entre le futur simple et le conditionnel présent et peinent à lire en français, avec un tel niveau, la culture n'a aucune place, aucun avenir dans une classe de FLE dans le contexte de Touat et je suppose que c'est le cas pour beaucoup de régions au sud »

ppdNG0 : « Quel est enjeu de connaître la culture française et les cultures francophones par l'apprenant Touati de FLE ? »

ppdNB1 : « il est important qu'un apprenant développe des connaissances générales de la culture de la langue qu'il apprend pour savoir le mode de vie de la société en question // ici il faut mettre le // le / le point sur quelle culture nous parlons / il s'agit bien ici de la culture française car le français est le code linguistique d'abord de la France puis des autres pays euh cependant il n'est pas obligé de placer la culture française avant la langue française car son objet d'étude est d'abord linguistique / euh c'est-à-dire comprendre et parler en français puis arrive la culture française, aussi ni la culture française avant sa culture d'origine pour respecter ses principes d'appartenance nationale, oui oui c'est c'est délicat il faut de la prudence / euh euh je peux dire la prudence pédagogique en classe de FLE à Touat //// l'apprenant n'est pas appelé à connaître ni apprendre toutes les cultures francophones dans la mesure où l'état algérien ne fait pas parti de l'organisation internationale de la francophonie et que les liens sont plus établis entre la France et l'Algérie qu'avec un autre pays francophone européen ou africain euh / la connaissance (toux) de la culture française peut rendre le

séjour étudiantin ou la bourse dans l'avenir plus facile pour l'apprenant de Touat. »

ppdNG0 : « Pourriez- vous, svp, nous expliquer les rôles primordiaux de l'enseignant secondaire de FLE en classe ? »

ppdNB1: « un enseignant est responsable de tout ce qui se passe dans sa classe donc, euh il doit gérer ses apprenants pour assurer une bonne conduite en classe et ne pas gêner euh euh / le bon déroulement du cours / euh aussi il doit veiller à bien exposer et présenter son savoir/ et cela se voit via sa préparation de sa fiche pédagogique et des activités qu'il compte travailler avec ses apprenants// vous savez, l'enseignant de français langue étrangère à Touat est mis face à beaucoup de contraintes qui entravent ses fonctions et les rendent difficiles et la raison la plus compliquée est la position du contexte Touati par rapport à la langue française -| Ah, svp, expliquez davantage|- la société Touati n'a pas / euh / si on peut dire une / uneeee/ bonne relation avec le français/ ce qui complique un peu le travail de l'enseignant de FLE. donc euh / je reviens aux fonctions de l'enseignant, il est censé assurer un enseignement qui en résulte un apprentissage et par conséquence il doit aussi évalue voilà les principales fonctions de l'enseignant en classe »

ppdNG0 : « L'enseignant –passeur culturel, qu'est-ce que ça signifie pour vous ? »

ppdNB1 : « c'est vrai le français s'enseigne à travers des textes qui véhiculent parfois// euh / je dis bien parfois une culture donnée elle peut être algérienne, française, francophones, musulmane, chrétienne ou juive, ce qui importe c'est que l'enseignant arrive à faire comprendre aux apprenants le message ciblé, il n'est pas obligé de faire un cours d'histoire ou de civilisation durant son cours/ vous comprenez// l'enseignant est engagé à réaliser un programme dans une durée précise et déterminée par l'autorité qui gère le secteur de l'éducation/ (silence) il peut parler de la culture mais cela sera superficiel et ne constitue pas une fin en soi. »

ppdNG0 : « Qu'est-ce que vous pouvez nous dire à propos de la place de l'interculturel dans les manuels scolaires et les programmes officiels de la 1 A. S ? ».

ppdNB1 : « il faut avouer que les programmes de tous les niveaux du cycle secondaires je /je veux dire euh première deuxième et troisième année visent à développer quatre compétences chez l'apprenant en compréhension et en production écrite et orale en vue de communiquer dans une situation donnée alors que l'objectif culturel assigné au processus d'enseignement/apprentissage n'est pas / euh comment dirai-je /il n'est pas explicitement décrit comme l'objectif linguistique, c'est pourquoi la culture est reléguée voire annulée comme élément enseignable au lycée. Par rapport au manuel scolaire de 1 A.S. les supports proposés véhiculent une certaine culture française représentée par quelques auteurs français et des titres d'œuvres françaises mais il faut savoir que ces supports sont dédiés à l'étude de la structure des types textuels et non pas à l'exploitation des aspects culturels qui y figurent, ils ne forment pas une fin en soi, voilà /// Il n'existe pas une orientation directe euh claire et nette régit par un texte officiel ministériel euh / qui met l'enseignant dans l'obligation euh euh de travailler la culture cible dans toutes ses dimensions avec les apprenants vous voyez donc euh/ ni le facteur temps ni le facteur des moyens ou des matériaux ne favorisent ce genre d'enseignement culturel ou interculturel en classe de 1 A.S. au fait, l'enseignant est formé à enseigner la langue française durant sa formation initiale à l'université et c'est ce qu'il applique sur terrain.»

ppdNG0 : « Veuillez svp, nous citer les tâches de l'inspecteur d'éducation nationale chargé du FLE au cycle secondaire. »

ppdNB1 : « nous sommes formés / euh / en tant que formateurs sur terrain des enseignants secondaires de FLE, nous avons une batterie de tâches qui visent à orienter, contrôler, veiller au bon déroulement des séquences pédagogiques afin d'atteindre les objectifs prédéterminés par le ministère de l'éducation. Je cite par exemple contrôler la maîtrise des contenus, la didactisation des contenus je veux dire euh euh comment mettre en pratique les enseignements théoriques euh communiquer aux enseignants les décisions et les nouvelles orientations ministérielles / assister les enseignants à préparer sa documentation, vérifier la présence du raisonnement d'un PES sur une fiche pédagogique / euh et l'élaboration d'une séquence d'apprentissage avec les évaluations euh nous sommes chargés aussi d'installer un savoir procédural chez les enseignants

informer des exigences du programme corriger des pratiques de classe et accompagner les enseignants dans leur formation. »

ppdNG0 : « Quelles compétences visez-vous développer chez les enseignants par la formation que vous assurez ? »

ppdNB1 : « pour occuper son poste l'enseignant doit répondre aux conditions d'accès au secteur de l'enseignement et de l'éducation ainsi qu'il doit euh pa/ passer par plusieurs épreuves écrits et oraux pour confirmer quelques compétences acquises lors de sa formation initiale. Notre mission est de vérifier si cet enseignant investit ses compétences sur terrain, ce n'est pas à nous d'installer ces compétences chez eux mais plutôt d'orienter leurs mise en pratique en classe de FLE des compétences plutôt techniques qui les aident à séquentialiser un objectif final en objectif intermédiaire euh la transposition des savoirs en savoirs enseignables et évaluables, justement maîtriser des outils d'évaluation les inciter à développer un esprit de l'initiative sans lequel d'ailleurs on / on ne peut parler de compétence.»

ppdNG0 : « Que pouvez-vous dire de l'éducation à la citoyenneté ? »

ppdNB1 : « l'école en général est le lieu où on prépare le futur citoyen euh / former un citoyen est une mission noble mais difficile qui suscite la collaboration et de l'enseignant et de la famille et de toute la société. La citoyenneté est un ensemble/ je suppose / de consciences à éveiller chez l'apprenant /euh et l'enseignant même à titre d'exemple je nomme euh une conscience sociale, éducative, politique, culturelle, éthique, etc. tout ce que je peux confirmer à l'heure actuelle que l'enseignement dans notre pays nécessite immédiatement une nouvelle réforme qui bouleverse le secteur de l'éducation pour le reconstruire à nouveau sur la base de l'éducation à la citoyenneté et non pas la scolarisation diplômante. »

PpdNG0 : « De quoi s'agit-il exactement lors des séminaires et des journées de formation que vous organisez au profit des enseignants secondaire de FLE à Touat? »

ppdNB1 : « par rapport aux thèmes / euh les sujets / des journées de formation nous suivons un canevas pré établi fourni par le ministère dans le cadre de former

les enseignants du cycle secondaires // tous les enseignants qu'ils soient stagiaires ou titulaires ou autre/ j'veux dire euh stagiaire nouveau ou ancien à l'approche par compétence euh oui voilà vous voyez c'est l'approche qui est importante au sein de la classe / et il faut que l'enseignant sache euh j'veux dire connaisse comment enseigner et gérer sa classe. « *les journées de formation sont consacrés entre autres à / euh à / l'orientation des nouveaux recrues et à la transmission des nouveautés ministérielles.* // nous préparons l'enseignant a passé son CAPES / euh euh vous voyez pour être honnête donc les journées n'ont jamais porté sur l'interculturel à part entière car tout simplement ce n'est pas un facteur ou / euh un élément qui est cité dans le calendrier des objets d'études des journées de formation je / euh/ on / (toux) pardon on ne peut pas le réaliser vous savez les journées demandent euh demandent tout un budget que nous n'avons pas le droit de dépasser ».

ppdNG0 : « imposez- vous une approche ou une méthode précise au détriment d'une autre à adopter en classe de FLE ? Laquelle ? »

ppdNB1: « Non non / à vrai dire ce n'est pas une imposition mais je préfère dire une orientation euh de temps à autres / oui / on oriente l'enseignant vers une approche donnée et c'est l'approche par compétence si on constate une incompétence chez le PES, on le fait de façon provisoire ppdNG0-| ça veut dire quoi d'une façon provisoire ? |- oui oui euh c'est-à-dire euh l'enseignant nouvellement recruté trouve des difficultés à faire passer le savoir enseignable et pour éviter le retour à une transmission classique du savoir ppdNG0 -| Qu'en est-il de l'approche interculturelle ?|- au fait, l'approche interculturelle n'est guère mise en pratique dans nos écoles, il faut avoir le courage de dire que l'enseignement de français langue étrangère a toujours été décontextualisé de toute valeur autre que linguistique qui est/ consiste euh exactement comprendre et produire des discours oraux et écrits pour résoudre une situation problème. »

ppdNG0 : « L'expression suivante "le respect des valeurs" apparaît dans la description du profil d'entrée et de sortie de 1 A.S. Comment vous l'expliquez ? »

ppdNB1 :« pour pouvoir entamer son cursus scolaire secondaire, l'apprenant doit répondre à certains critères comme la « maîtrise de la langue française, la capacité

de rédiger une argumentation, comprendre un texte oral ou écrit, etc. les supports choisis peuvent véhiculer des concepts, des faits, des phénomènes étrangers par rapport à l'apprenant et qu'il peut mal interpréter en causant des malentendus c'est pourquoi qu'il faut que l'enseignant veille à la bonne sélection des supports.

»

ppdNG0 : « Comment vous suggérez l'intégration de la dimension interculturelle francophone dans le manuel scolaire ? »

ppdNB1 : « Il faut comprendre que le manuel scolaire est l'interprétation du programme officiel c'est pourquoi il y a une relation directe entre les objectifs des projets cités dans le programme de 1 A. S. et les supports choisis/ euh maintenant en ce qui concerne la dimension interculturelle, c'est vrai elle n'est pas explicite ni dans le programme ni dans les objectifs mais euh il existe des textes d'auteurs français comme Buzzati émile Zola Jules Verne qui peuvent décrire un aspect quelconque de la culture française ou francophone en général je cite ici l'exemple du texte « le chef » rédigé par Buzzati et qui véhicule un certain nombre d'éléments cultures français comme le week-end différent du nôtre le cortège pour enterrer un défunt aussi qui est dans un sens complètement contraire que chez nous où le cortège est plutôt signe de joie de mariage de victoire des matchs, etcétera/ euh voilà donc le manuel ne manque pas de la culture cible mais je pense que c'est insuffisant car c'est un ensemble de caractéristiques culturelles de la culture cible qui d'après mon humble avis ne suffit pas pour former des apprenants capables de communiquer dans des contextes là où il y a plusieurs cultures différentes. ppdNG0 -| donc qu'est-ce que vous proposez ?|- je crois qu'il faut travailler sur plusieurs niveaux de savoir par des images, des dialogues je veux dire des conversations des vidéos de situations réelles etcétera au fait je pense que ça exige beaucoup d'efforts et de réflexion mais ce n'est pas impossible ça demande le passage d'abord par le référentiel des programmes pour expliciter cette dimension et décider des objectifs relatifs à sa prise en charge en classe de FLE, puis par la commission nationale des programmes pour concevoir un programme qui met en exergue et la langue et la culture dans une perspective communicative étendue sur l'ouverture sur les cultures francophones en général euh enfin je veux dire sur / sur le / le manuel scolaire pour traduire tout ça en textes et supports ou images qui travaillent la langue et culture simultanément »

ppdNG0 : « Veuillez, svp, proposer des thèmes en faveur du développement des compétences interculturelles en classe de 1 AS. »

ppdNB1 : « Ecoutez l'interculturel peut être travaillé dans plusieurs disciplines comme l'Histoire, la géographie, les sciences islamiques, les différentes langues enseignées, l'éducation artistique, etcétera euh notre religion a depuis, ses premières années, incité et sollicité la tolérance entre les individus sans aucune ségrégation raciale, ethnique ou autres pour ma part je vois que l'intégration explicite de la dimension interculturelle en classe de 1 A. S. sera plutôt une formation des apprenants à devenir des citoyens capables de vivre ensemble avec des étrangers en acceptant leurs différences et sans nuire à l'action sociale qui ne peut s'effectuer sans la communication / euh /pour les thèmes qui peuvent installer une vision interculturelle en classe de 1A.S. je peux citer les voyages les cérémonies sociales les traditions vous savez ce n'est pas le thème uniquement qui est censé transmettre la culture francophone ou autre mais c'est le comment faire de l'étude du support proposé qui peut inciter et motiver les apprenants à découvrir la culture de l'autre et l'accepter.»

ppdNG0 : « Puisque vous avez évoqué le comment faire en classe de 1 A. S. ne croyez-vous pas que l'approche par compétence n'est pas suffisante pour enseigner explicitement la culture cible en classe ?»

ppdNB1 : « Oui oui tout à fait d'accord, l'approche par compétence seule ne peut répondre à quelques besoins spécifiques comme les besoins interculturels c'est pourquoi une approche éclectique serait la meilleure en piochant de chacune ce que peut rendre accessible l'enseignement de la langue culture et son apprentissage mais n'oubliez pas que nous sommes pris par des directives et des orientations que nous devons respecter ».

ppdNG0: « Quels conseils pourriez-vous adresser aux enseignants pour réussir l'enseignement/ apprentissage de FLE dans le souci de développer aussi une compétence interculturelle chez les apprenants ? »

ppdNB1 : « pour réussir sa mission d'enseigner la langue ancrée dans sa culture d'origine et mener l'apprenant à l'accepter ce n'est pas une tâche simple, c'est vraiment compliqué surtout quand il s'agit d'un contexte de travail comme Touat qui est un contexte super composé de plusieurs unités dispersées dans les

ksours parfois infranchissables culturellement, ce sont des petites communautés très soudées qui ne tolèrent pas l'étranger contrairement au centre-ville d'Adrar ou des milieux urbains en général [...] Là le premier conseil est de euh/ s'outiller d'une certaine patience et d'un amour à ce qu'on fait sinon on ne pourra pas résister ;: ni aux conditions climatiques ni euh aux contraintes quotidiennes de ce métier / euh aussi l'enseignant de FLE représente le français et la culture française et les cultures francophones, donc il doit avoir un minimum de connaissances encyclopédiques et des savoirs- faire pour pouvoir éclairer toutes les interrogations des apprenants bien connaître son auditoire, sur tous les plans et euh et développer une relation de confiance et de respect avec eux peut ouvrir un champ de discussion sur plusieurs sujets culturels jadis camouflés je les conseille aussi de bien pré euh préparer les cours sur des fiches pédagogiques détaillées et exhaustives pour qu'elles soient le secours en cas de blocage ou d'imprévu également faire appel aux divers ressources ça permet une bonne maîtrise en classe euh en étant à l'écoute des apprenants et répondre à leur préoccupations est une des clés de la réussite de la relation enseignant-apprenant.»

ppdNG0 :« Assurez-vous une formation à l'interculturel comme partie de la formation professionnelle des enseignants? Si oui, comment vous le faites ? si non pourquoi ? »

ppdNB1: « Non, on a jamais évoqué l'interculturel ou pensé à le travailler lors d'une de nos journées de formation euh non euh vous savez et comme je vous l'ai déjà signalé en répondant à l'une de vos questions précédentes nous sommes liés à un canevas ou un calendrier prédéfini du nombre des journées de formation à réaliser au cours de l'année tout dépend du budget réservé à la formation et / des axes thématiques de chaque opération formatrice euh donc franchement on a jamais été orienté vers une formation explicite à l'interculturel jusqu'à nouvel ordre c'est vrai le formateur euh je veux dire nous / les inspecteurs nous avons une certaine marge de liberté à détailler l'axe de la formation mais jamais l'interculturel n'est cité comme option ou un détail à développer pendant les séances de formation continue voilà euh oui ça peut vous paraître choquant / mais la formation continue en éducation et / en enseignement a besoin elle aussi d'une réforme construite sur la réalité de ce

secteur et des besoins de ces fonctionnaires. Aujourd'hui notre objectif est de former des bons enseignants, des pédagogues qui peuvent assurer un enseignement de français réussi si vous voulez on espère arriver à un niveau de professionnalisation de l'enseignement secondaire en formant des professeurs d'enseignement secondaire professionnel.»

ppdNG0 : «Que proposez-vous pour une meilleure prise en charge des deux dimensions culturelle et interculturelle dans le processus de formation continue des enseignants de FLE ?»

ppdNB1 : «Euh le processus de formation des enseignants actuel manque de précisions et d'axes spécifiques à la/ la professionnalisation de ce secteur sur plusieurs plans euh je dirais surtout sur le plan humanitaire et / et là je fais allusion à la psychopédagogie et sur le plan socioculturel de la langue enseignée et là je reviens sur le sujet de / de votre question (toux) hmm pardon tout à fait comme pour l'apprenant on doit veiller à installer ce savoir culturel général et comportemental chez l'enseignant de FLE puisque /puisque'il est censé l'exposer et l'expliquer en classe euh il est nécessaire qu'il comprenne pour pouvoir expliquer les notions basiques comme la culture la civilisation et le racisme etcetera en réalité je pense qu'il existe une euh rupture entre ce qui est enseigné à l'université et le vécu de l'exercice réel de la pratique professionnelle et cela influence négativement sur le rendement de l'enseignant, cela on peut le remédier par un consensus entre les/les modules enseignés pendant le cursus universitaire et les contraintes que peut rencontrer un enseignant surtout dans un contexte différent ou spécifique comme celui du Grand Sud au fait ce contexte diminue remarquablement la motivation et la créativité du cadre enseignant à cause de l'éloignement / le manque des moyens / la rareté du contact avec la langue en dehors des établissements scolaires, l'attitude sociales envers l'enseignant et la langue qu'il enseigne etcetera vous savez une culture ça s'apprend mieux rapidement et efficacement et tout à fait comme la langue par immersion c'est pourquoi le voyage dans des pays francophones est très important euh autrement dit les séjours linguistiques, culturels sous forme de stage ou de formation seront très bénéfiques et rentables. Aussi, il y a aussi l'initiative personnelle, l'enseignant doit fournir des efforts pour améliorer ses compétences et ses performances comme euh / en tant que pédagogue habile sur

tous les niveaux comme euh les approches qu'il adopte en classe, son savoir – faire par une autoformation qui est utile et euh nécessaire je dirai même urgente dans l'état actuel ou la formation officielle est manquante il ne faut pas oublier l'impact de la technologie et de la progression numérique qui peut aider l'enseignant à exploiter plusieurs univers et société de chez lui, il peut échanger euh et partager ses expériences personnelles linguistico-culturelle sur un niveau national ou international ».

Annexe 12: Le contenu interculturel explicite francophone proposé à l'étude «Objet de l'expérimentation pédagogique ».

Préambule

Introduction

Le présent contenu est considéré comme une trousse pédagogique, une boîte à outil qui tente de faciliter l'intégration appropriée et contextualisée explicite de la dimension inter/culturelle francophone dans le processus d'enseignement apprentissage de FLE de la 1^{ère} A.S. à Touat, cette région géographiquement et socio culturellement spécifique inscrite dans le contexte saharien du Grand Sud algérien.

Qui suis-je ?

Je suis un projet qui n'est nullement une mise en question du programme officiel proposé par la commission nationale des programmes. Toutefois, je me propose d'apporter quelques éléments complémentaires pour valoriser l'aspect inter/culturel de la langue française tant marginalisé dans la version nationale du programme et qui ne prend guère en considération la spécificité linguistico-culturelle de la région de Touat ni le contexte géographique ou sont scolarisés les jeunes lycéens connu par leur éloignement de toutes les manifestations linguistiques culturelles de la francophonie.

Pourquoi suis-je né ?

J'ai vu le jour pour tenter d'ancrer l'apprentissage linguistique de la langue française dans des supports culturels authentiques ou fabriqués afin de motiver l'apprenant non seulement à apprendre un type précis de discours mais plutôt de le mener à développer des compétences culturelles et interculturelles qui l'assistent à s'ouvrir sur un large monde francophone et rendre plus efficace la communication interculturelle. En d'autres termes, à mon travers, l'enseignant tente de former un futur citoyen responsable, engagé, tolérant et à posture interculturelle prêt à affranchir la diversité culturelle dans tous les contextes loin des conflits ou des chocs socio culturels.

La classe constitue le second lieu d'apprentissage formel des langues étrangères, de socialisation et d'ouverture sur la diversité culturelle c'est pourquoi, l'enseignant est appelé à mettre en valeur la culture (ou les cultures) de la langue

enseignée dans une approche de connaissance de Soi et de reconnaissance de l'Autre.

Que comporterai-je ?

Aux égards précités, une présentation et des clarifications des concepts clés tels que la francophonie, la culture, l'interculturel, les stéréotypes, etc. sont prévues au début de cet apprentissage pour construire un soubassement sur lequel l'enseignant « *le passeur culturel* » (Zakhartchouk, 1999) pourra déclencher son enseignement linguistico-culturel. Il est à signaler que la réalisation des tâches culturelles proposées dans ce projet n'entrave aucunement la mise en place du programme officiel et n'alourdissent pas le taux de connaissance ou de savoir que doit recevoir l'apprenant car elles en forment une composante complémentaire.

L'enseignant, l'ambassadeur culturel

Afin de mener à bien la réalisation de ce projet; l'enseignant formé à l'interculturel est appelé à veiller aux points suivants :

- Introduire prudemment les débats en relation avec la religion.
- Eviter d'imposer sa vision du monde aux apprenants en cas de choc ou de résistance dans un respect d'une intégration progressive des cultures francophones.
- Il doit assurer un traitement humain égal pour les apprenants culturellement et linguistiquement hétérogènes.
- Développer une connaissance de base des cultures locales coprésentes en classe et de leurs spécificités pour procéder à une gestion culturelle convenable et réussie sans se heurter aux tabous qui peuvent bloquer les débats culturels.
- Encourager la prise de parole même en langue maternelle.
- Noter les incidents culturels au sein de la classe pour les prendre en considération lors de l'élaboration des alternatives possibles prévus pour améliorer les compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants de 1 AS. A Touat.

Note importante

Nous ne prétendons guère que le contenu de ce projet est exhaustif. Cependant, nous avons tenté de répondre le plus possible aux besoins basiques que présentent les apprenants de la région de Touat.

Volet n°1 : La francophonie, un espace de rencontres interculturelles.

Fiche : Le monde de la francophonie.

Source de la vidéo explicative 1 : « la langue française dans le monde » :

<https://www.youtube.com/watch?v=IIgy8APXFyI#t=74>

Texte n° 1 : La francophonie

La Francophonie, ce sont tout d'abord des femmes et des hommes qui partagent une langue commune, le français, une langue mondiale, non pas la plus parlée, mais la plus répandue et la plus enseignée après l'anglais.

Le rapport de l'Observatoire de la langue française (2018) évalue leur nombre à 300 millions de locuteurs répartis sur les cinq continents. Le français est : la 5^{ème} langue la plus parlée après le chinois, l'anglais, l'espagnol et l'arabe ; la 4^{ème} langue sur Internet ; la 2^{ème} langue étrangère la plus apprise.

Les principaux locuteurs quotidiens sont en Afrique.

On parle de francophonie avec un « f » minuscule pour désigner les locuteurs de français et de Francophonie avec un « F » majuscule pour figurer le dispositif institutionnel organisant les relations entre les pays francophones.

Bâtir un espace de solidarité fondé sur les principes d'humanisme, de démocratie et de respect de la diversité des cultures et des langues, tel est le but poursuivi par la Francophonie.

www.francophonie.org, 2020

Texte °2 : L'OIF

Source de la vidéo explicative : Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) :

<http://www.francophonie.org/>

L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) représente un ensemble unique qui, à partir du lien de la langue commune, développe une coopération politique, éducative, économique et culturelle entre ses pays membres, au service des populations. L'OIF est une organisation qui rassemble les pays ayant la langue française en partage.

L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) compte 88 états et gouvernements (54 membres, 7 associés et 27 observateurs) depuis le Sommet



d'Erevan (octobre 2018). Solidarité, diversité, partage d'expériences, engagement, concertation sont les valeurs ajoutées qui guident son action.

Parmi ses actions, l'OIF accorde, d'abord, la priorité aux jeunes et aux femmes. Chaque jour, la Francophonie se mobilise pour créer les conditions favorables à l'entrepreneuriat des jeunes et des femmes, à l'accès à l'éducation pour toutes et tous ainsi qu'à l'innovation grâce aux outils numériques. La mobilité et le renforcement des capacités, l'égalité entre les femmes et les hommes sont privilégiés.

De plus, elle tâche à promouvoir la langue française dans son évolution, sa diversité culturelle et linguistique, et valoriser les différentes cultures qui s'expriment sur l'ensemble des territoires de la Francophonie. Enfin, l'OIF, appelle au respect des droits de l'Homme et fait de l'éducation et la démocratie ses priorités.

www.francophonie.org,2020.

Texte n°3 : Ma culture.

Source : <https://www.toupie.org>

La culture est l'ensemble des connaissances, des savoir-faire, des traditions, des coutumes, propres à un groupe humain, à une civilisation. Elle se transmet socialement, de génération en génération et non par l'héritage génétique, etc.

On distingue la culture explicite. Elle désigne tous les éléments matériels et concrets de la vie d'un groupe d'individu : sa nourriture, son habitat, ses vêtements, ses armes, sa langue, ses danses, ses rites, ses réalisations artistiques, ses coutumes funéraires, etc.

A chaque groupe social sa propre culture qu'il doit reconnaître et en prendre conscience pour pouvoir entrer en contact avec d'autres groupes sociaux culturellement distincts d'où la culture française, germanique, indienne, japonaise, etc. Quelques cultures ne sont pas complètement différentes, elles présentent des aspects communs qui réduisent le choc lors de la rencontre à l'exemple des cultures arabo-musulmanes.

<https://www.toupie.org>

Texte : La rencontre des cultures... l'interculturel

Source : texte fabriqué

L'interculturel est défini comme l'interaction et l'échange entre des cultures différentes dans le monde des humains. Pour qu'il y ait un échange pacifique, dépourvu de malentendu ou d'incompréhension, il faut qu'il y ait une prise de conscience de sa propre culture et une reconnaissance de la culture de l'Autre.

Se décentrer, gérer ses sentiments, objectiver ses points de vue, dépasser les stéréotypes et les préjugés et développer son empathie ; tels sont les principales étapes pour adopter une démarche interculturelle dans ses communications.

L'interculturel nous permettra de vivre ensemble, pacifiquement, dans une diversité enrichissante.

Texte fabriqué

Texte : Unis dans les différences et dans la diversité.

Source : UNESCO, 16 Mai 2021

Vivre ensemble en paix, c'est accepter les différences, être à l'écoute, faire preuve d'estime, de respect et de reconnaissance envers autrui et vivre dans un esprit de paix et d'harmonie.

Le 16 Mai, Journée internationale du vivre-ensemble en paix. Cette journée est un moyen de mobiliser régulièrement les efforts de la communauté internationale en faveur de la paix, de la tolérance, de l'inclusion, de la compréhension et de la solidarité, et l'occasion pour tous d'exprimer le désir profond de vivre et d'agir ensemble, unis dans la différence et dans la diversité, en vue de bâtir un monde viable reposant sur la paix, la solidarité et l'harmonie.

Il est à noter que La paix n'est pas simplement l'absence de conflits, mais est un processus positif, dynamique, participatif qui favorise le dialogue et le règlement des conflits dans un esprit de compréhension mutuelle et de coopération. Il importe donc de respecter et de comprendre la diversité des religions et des cultures dans le monde, de préférer le dialogue et la négociation

à l'affrontement et de s'entraider.

UNESCO, 16 Mai 2021

Volet n°2 : Moi et Toi

Unité : L'interview

Séance : Compréhension écrite/expression orale

Texte : Interview avec l'humoriste Smain.

Source : P : 78, dans le manuel scolaire de 1 A.S.

Rendez-vous pris avec Smain dans sa loge, au théâtre du Gymnase, à Paris. Ambiance cosy et conversation drôle, parfois émouvante, une heure avant le lever de rideau.



AM : pensez-vous devenir un phénomène de monde, quand vous avez débuté ?

Smain : non, mais il est vrai que j'ai été plutôt déclencheur du phénomène buer dans les media, avec Farid Chopel. J'ai revendiqué mon appartenance à la seconde génération d'origine maghrébine. A un certain moment, et malgré moi, on m'a considéré comme un porte – drapeau. J'étais un bon alibi pour certains. Je ne suis pas du tout communautariste. Je suis un fédérateur avant tout. Si on rit dans la salle à pleins poumons toutes origines confondues, je suis heureux.

AM : Après 40 ans, on dit d'un artiste qu'il a muri, est-ce votre cas ?

Smain : Je suis ce personnage qui s'efforce d'être un quadragénaire et qui, en même temps, reste un adolescent. Je continue de m'étonner chaque jour de ce que je vois, peiné de ce que je ressens en regardant l'actualité. Je suis un spectateur comme tout le monde, qui veut améliorer vos vies grâce à l'humour. Le rire est une arme magnifique, que l'on saisit quand tout nous lâche. Dans le spectacle, un sketch peut paraître choquant, celui d'un étranger raciste envers les autres étrangers... Un soir, aussi devant ma télévision, j'ai vu le président d'un parti d'extrême droite, que je ne veux même pas nommer, avec un de ses sbires d'origine maghrébine à ses côtés. J'étais choqué et énervé, comme je ne l'ai jamais été. Comment ce mec pouvait – il parler ainsi ! Donc j'ai répondu à ma manière en écrivant ce sketch, qui s'achève par une chute qui veut tout dire, et que je laisse au public le soin de découvrir.

AM : Êtes-vous resté proche de l'Algérie ?

Smain : Ma réussite ne m'a jamais éloigné de mes origines, au contraire. Je les revendique haut et fort. Je suis né là – bas, dans une période dite trouble, qu'il faut plutôt appeler une guerre. C'est mon histoire, elle est gravée en moi. Je me passionne pour ce pays, pour son passé, et je me tiens informé de ce qui s'y passe. Vous y êtes retourné ? Bien sûr ! Je suis allé à Constantine voir ma terre, la terre de mes aïeux. J'étais ému, bouleversé, heureux.

AM : Aimeriez – vous y jouer un spectacle ?

Smain : Et comment ! Jouer maintenant devant mes frères, vous pensez bien que je fonce.

D'après des propos recueillis par M. Broug, Afrique Magazine, 230

Remarque

- 1- La séance de la compréhension de l'écrit s'étale sur plusieurs heures (jusqu'à trois heures (trois séances)) selon les objectifs prédéterminés et les aspects textuels relevés. Comme nous avons intégré la dimension interculturelle explicitement à cette séance, nous en avons consacré entre 25 et 45 minutes selon les compétences langagières des apprenants pour réaliser les objectifs culturels/interculturels cités ci-dessous.
- 2- La compétence de l'expression orale serait travaillée car l'objectif premier assigné à cette expérimentation est de développer des compétences culturelles et interculturelles chez l'apprenant pour pouvoir COMMUNIQUER sans aucun malentendu ni incompréhension dans des situations de communication culturellement hétérogènes.

Objectifs

- L'éveil des apprenants à la diversité culturelle présente à Touat comme une macro société et au sein de la classe en tant que micro société.
- Prendre conscience des stéréotypes et des images mentales par rapports aux algériens résidants en France.
- Créer une atmosphère plus fraternelle et amicale en se connaissant l'un et l'autre

- Apprendre à se présenter en affichant des informations personnelles en relation avec la culture.
- Repérer la diversité culturelle au sein de la classe voire entre des variétés de la même culture mère.
- S'inscrire dans un espace interculturel grâce à la langue - culture française et la diversité culturelle des apprenants.

Déroulement de la séance

Durée : 25-45 minutes selon le niveau langagier des apprenants.

Etape n°1

Construire des groupes de trois à quatre apprenants hétérogènes en genre, en culture et de niveau qui varie entre avancé, moyen ou faible pour garantir le maximum d'interaction et d'équité en opportunité de participation, d'expression et d'apprentissage.

Etape n°2

Dans des dialogues de question/réponse et à tour de rôle, l'enseignant demande aux apprenants de se présenter, présenter son entourage, sa famille, ses amis (es), son style musical préféré, son équipe de football préféré ainsi que le joueur local, national et international préféré, ses loisirs (tout ce qu'il désire présenter) en produisant des phrases simples et en respectant les consignes suivantes :

- a- Recourir à son origine socioculturelle.
- b- Utiliser les pronoms personnels sujets : Je et Tu.
- c- Formuler des phrases affirmatives ou négatives.
- d- Utiliser des verbes qui expriment des sentiments, des préférences (préférer, estimer, aimer, adorer, etc.)
- e- La présentation doit toucher au moins un schème culturel qui le distingue ou une composante de la culture de l'apprenant.

Exemple : Afficher cette image sur le tableau et laisser aux apprenants un moment de réflexion et de préparation des questions et des réponses.



Source : <https://cte.univ-setif2.dz/moodle/mod/book/view.php?id=21097&chapterid=5702>

Les réponses doivent contenir une des composantes suivantes	
J'aime/je n'aime pas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La langue : arabe, française, anglaise, tamazight, allemande, etc. ➤ Les endroits : wilayas, sociétés, pays, continents, etc. ➤ La nourriture : quelle cuisine préférer ? quel plat spécifique à sa région ? ➤ Les arts : quelle musique écouter ? quel est le chanteur préféré, son meilleur film, le cinéma, le théâtre, etc. ➤ La religion, les traditions, les habitudes culturelles, etc.
Je suis plutôt...	
Je ne suis pas ...	
J'ai	
Je n'ai pas	
Je préfère	

Activité d'intégration

Chaque apprenant présente un camarade de classe de son choix. Cette activité vise à se mettre à la place de son ami en le présentant et découvrant ainsi les différences et les ressemblances qu'ils partagent.

Afin d'encourager à l'usage des TIC, proposer aux apprenants qui ont accès quotidien facile et rapide à Internet de créer des blogs où ils racontent, à l'écrit, leurs souvenirs et construire des espaces personnels d'expression libre respectable et respectueuse et ainsi communiquer leurs aventures et opinions personnelles.

Fiche n°2 : Compréhension de l'oral / expression orale

Thème : Les tenues traditionnelles ; spécificités vestimentaires

Objectifs

- Développer la curiosité culturelle au sein d'un même groupe d'apprenants.
- S'identifier au sein de son groupe.
- Explorer la comparaison positive entre les cultures et les variétés pour dépasser l'ethnocentrisme.
- Apprendre à être tolérant et encourager la décentration.

Déroulement de la séance

Durée : entre 1 à 2 heures

Etape n°1 : Déclencher le dialogue interculturel.

Consigne

- Regardez attentivement l'image puis indiquez le personnage qui vous ressemble le plus et celui qui vous semble différent.
- Sur quel critère vous vous êtes basés pour sélectionner les personnages ?



Source : <https://bilis.com/blog/traduction-culture-constructive-interdependance/>

Cette activité a créé une ambiance motivante, les apprenants ont mis du temps à décider pour quel personnage opter toutefois ils se sont amusés à se comparer.

Cependant, les enseignants réalisateurs de l'expérimentation ont remarqué que quelques apprenants ont exprimé des descriptions négatives par rapport à la tenue

du Bouddhiste par exemple alors que qu'autres ont fait la remarque que tout le monde est heureux et souriant malgré la différence.

Remarque

Les enseignants de FLE doivent investir les préjugés produits par les uns et les remarques faites par les autres pour mettre le point sur les préjugés comme obstacle de la découverte sur l'autre. Un préjugé peut être un pas vers le racisme.

Etape n°2 : la différence est une richesse

A travers des images de plusieurs tenues traditionnelles algériennes et des tenus d'autres pays francophones, les apprenants de 1 A.S. expriment leurs appartenances culturelles et découvrent la richesse et la beauté que peuvent créer la différence et les variétés.

Les apprenants commentent et s'expriment librement en s'interrogeant sur les tenues qu'ils observent. Puisque les apprenants se sont présentés et se connaissent les origines socioculturelles, ils peuvent échanger les questions dans un dialogue tolérant guidé et suivi par l'enseignant qui investit dans leurs réponses pour réaliser les objectifs culturels et interculturels de la séance.

Les tenues traditionnelles algériennes

Image n°1



image n° 2



Image n° 3



Image n°4



Image n° 5



Image n° 6



Image n°7



Image n° 8



Image n° 9



Image n° 10



Consignes

- observez les images puis dites à quelle culture appartient chacune.

- Créer des dialogues entre les apprenants pour apprécier les costumes et leurs variétés et richesses.

Des spécificités vestimentaires francophones

Image n°11



Image n°12



Image n° 13



Image n°14



Image n° 15 : Ao Dai



- Dites à quel pays revient chacune des tenues traditionnelles suivantes puis dites le point commun que partagent ces pays.

Fiche n°3 : Expression orale / écrite

Objectifs

- L'apprenant est mené à approfondir ses connaissances culturelles francophones en choisissant un pays francophone quelconque et réaliser une petite enquête sur ses habits traditionnels.
- Encourager l'apprenant à prendre la parole pour présenter un aspect culturel francophone.
- Réduire, chez l'apprenant de Touat, le complexe et la timidité de parler en français. « *Un (e) francophone c'est celui ou celle qui parle le français* »
- Transcrire la production orale en un texte écrit à évaluer par l'enseignant.

Volet n°3 : « Etranger ! Je te suis étranger aussi ! », Préjugés et stéréotypes.

Unité 2 : Le texte explicatif / argumentatif

Séance Compréhension de l'écrit / Expression orale

Remarques

A ce niveau, nous avons proposé à l'étude deux textes explicatifs selon les directives de la tutelle qui impose le texte de la vulgarisation scientifique comme le deuxième type à étudier en 1.A.S. ce que nous avons ajouté est de le jumeler deux types de textes l'explicatif et l'argumentatif pour que l'apprenant soit toujours en mesure de communiquer sa position et la défendre.

Les deux textes proposés sont intitulés respectivement « Le Henné à Touat » et « Le tatouage en France ».

Rencontrer une personne tatouée dans une situation de communication ordinaire quotidienne est très probable qu'il soit à Adrar (surtout dans la région touristique Timimoun) ou ailleurs.

Vu qu'une tranche importante des apprenants participants à l'expérimentation sont dotés de représentations négatives, de préjugés et de stéréotypes à propos des

personnes françaises et francophones y compris concernant le tatouage, il nous a semblé, qu'une simple comparaison entre le tatouage à l'étranger et l'application du Henné à Touat peut corriger quelques stéréotypes et du fait, modifier quelques représentations à l'exemple de « les personnes tatouées sont des personnes méchantes », « كل موشوم انسان خطير ممكن يكون مجرم ».

Texte n°1 : Le tatouage berbère

Le tatouage est un dessin décoratif, symbolique réalisé en injectant de l'encre dans la peau. Auparavant, il était effectué avec de l'encre de chine ou des encres à base de charbon ou de suif. (...) Pendant les temps anciens le tatouage était considéré comme moyens de guérison exemple chez l'Égypte ancienne ou il est perçu comme signe de protection. (...) Le tatouage, est un phénomène social, psychologique, anthropologique, culturel, existentiel et identitaire. Les tatouages expriment la philosophie du passage de la nature à la culture, du passage de l'oral à l'écrit, ou à la différence... Ainsi, le tatouage est une expression de l'identité, de l'entité, de la civilisation, la continuité historique de l'existence de la personne tatouée.

T. Haddad, 2018 ; Le tatouage berbère au-delà de l'aspect esthétique, Mémoire du corps

Ce que le Tatouage dit de nous

Qu'il soit discret ou massif, symbolique ou purement esthétique, chaque tatouage a une histoire. Marquer sa peau à l'encre indélébile est un acte fort, une façon de prendre le contrôle d'un corps qui nous échappe, ou de graver à jamais un souvenir, une joie, une douleur. Décryptage (...) Femme ou homme, jeune ou vieux, riche ou pauvre : le tatouage est « encre » dans les moeurs. En France, une personne sur dix serait tatouée, même si, comme le souligne la psychosociologue Marie Cipriani-Crauste, « le tatouage est encore trop souvent mal perçu par la société ». Apanage des bad boy, le tatouage ? Pas seulement. « Il est beaucoup plus répandu que vous ne pouvez l'imaginer.

Caroline Langlois, 2020 in Psychologies

Texte n°3 : le tatouage est-ce une mode ?

Le tatouage est-ce une mode ?

Le tatouage entre temps, une identification personnelle ou une identité culturelle pour certaines personnes, est devenu comme un luxe aujourd'hui. Un luxe auquel s'adonnent surtout les jeunes. Pour la plupart, c'est le suivisme, la mode et pour d'autres le plaisir de s'affirmer ouvertement aux yeux du monde. En Afrique comme ailleurs, le tatouage revêt une signification selon les contrées, les régions, et les cultures. Même si beaucoup de jeunes confondent aujourd'hui le tatouage avec les écritures fantaisistes aux mains et aux pieds, le tatouage reste quand même populaire et gagne plus d'adeptes.

Aniel Sogan, 2019. <https://kayamaga.com/>

Illustrations de quelques tatous (anciens tatous berbères)

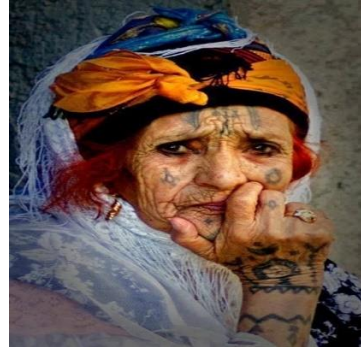
Image 19



Image 20



Image 21



Illustrations de tatous à la mode

Image 22



Image 23



Texte

Le henné est un colorant d'origine végétale obtenu à partir des feuilles séchées d'une plante odoriférante (*Lawsonia inermis*, appartenant à la famille des Lythraceae), principalement issue du sous-continent indien et d'Afrique du Nord. Il est utilisé depuis des milliers d'années pour la coloration des cheveux et la peinture corporelle. La molécule extraite des feuilles est commercialisée sous forme de poudre à préparer en pâte.

Les tatouages au henné sont aussi des tatouages temporaires : les pigments sont appliqués sur la peau et disparaissent au bout de quelques semaines. Trois types de henné sont aujourd'hui proposés :

- Le henné « naturel », issu du *Lawsonia inermis*

- Le henné « neutre », issu de *Cassia obovata*, plante de la famille des *Cesalpiniaceae*.
- Le henné noir, issu de *Indigofera tinctorium*, de la famille des *Fabaceae*.

www.lefigaro.fr

Texte 5: Quels sont les risques du Henné ?

De nombreux cas d'allergie de contact grave ont cependant été signalés suite à des tatouages au henné noir. L'allergie se traduit généralement par l'éruption de papules et de vésicules accompagnées de démangeaisons au niveau du tatouage ; parfois de signes généraux (fièvre). Des réactions allergiques cutanées type eczéma survenant dans les 48 à 72 heures, mais aussi dans les 7 à 15 jours après la pose du tatouage. Elles peuvent provoquer des réactions inflammatoires et laisser des cicatrices permanentes. L'allergie peut marquer définitivement la peau de cicatrices ou de troubles de la pigmentation.

Afin d'éviter le risque d'allergie, il est recommandé de ne pas se laisser tatouer si le tatoueur propose :

- Un tatouage « au henné naturel noir » : le henné naturel présentant une couleur brune, des ingrédients chimiques lui auront probablement été ajoutés, parmi lesquelles peut se trouver des substances allergènes.
- Un tatouage au henné avec un temps de séchage rapide : un tatouage au henné naturel nécessite une 1 heure de séchage minimum ;
- Un tatouage au henné avec une durée de vie supérieure à 3 semaines. Un tatouage au henné naturel reste rarement « indélébile » plus de deux semaines. Il s'éclaircit et s'estompe ensuite progressivement. www.lefigaro.fr

1- Aimez-vous vous décorer, pendant les fêtes ? Par quoi ?

Les beaux vêtements, les bijoux, aller au salon de coiffure, le Henné.

2- Le Henné fait partie de la culture algérienne et celle de Touat, vous aimez appliquer du Henné à la méthode traditionnelle où à la mode ?

L'enseignant peut afficher des images comme les suivantes pour déclencher le débat entre les apprenants.

Illustrations du Henné.

Image 16

image 17

Image 18



Etape 2 : Exprimer son point de vue en se justifiant.

Les apprenants doivent lire attentivement les textes, puis répondre aux questions :

- 1- Que préférez-vous le tatouage ou le henné ? pourquoi ?
- 2- Quels sont les points communs entre le tatouage et le henné ?

Il est à comprendre et respecter que

- Le henné est un de vos schèmes culturels.
- Le tatouage est un des schèmes culturels de l'Autre.
- A ce niveau intervient l'enseignant, prudemment, pour ne pas transmettre l'idée d'encourager le tatouage. Son objectif premier est d'installer une logique du respect de l'Autre sans le juger ou juger ses valeurs et ses habitudes culturelles.

A travers une démarche analytique comparative entre les 5 textes, l'apprenant pourrait facilement relever les points communs entre deux schèmes culturels de deux cultures totalement distinctes, cela peut relativiser leurs points de vue et les objectiver.

Nous insistons qu'à travers un regard croisé sur ces deux schèmes culturels (le henné et le tatouage), nous ne ciblons guère la survalorisation de la culture du tatouage chez les apprenants de 1 A.S. ni la dévalorisation de celle du henné. Cependant, veiller à mener ces jeunes lycéens à réfléchir et réagir (s'il le faut) avec tolérance et respect envers toute personne différente de culture, d'habitudes, de traditions, etc. en tentant de modifier leurs représentations négatives.

Aimer ou ne pas aimer c'est votre choix, respecter c'est votre devoir

Unité : les stéréotypes.

- 1- Qu'est-ce que vous pensez d'une personne tatouée ?
- 2- Acceptez-vous son amitié ? pourquoi ?

Etape 4 : définition des stéréotypes et préjugés en donnant des exemples réels.

a- Un stéréotype : est une image préconstruite ou une représentation simplifiée d'un individu ou d'un groupe d'individu, d'un pays ou d'une race autrement dire un cliché. Tenons l'exemple de : les allemands sont grands de taille, les petits de taille sont moins intelligents. C'est choisir un trait, simplifier sa présence chez un individu puis de généraliser ce trait sur tout un groupe.

- Demander aux apprenants de fournir des exemples de leur vie quotidienne.

b- Les préjugés

C'est une évaluation injustifiée de l'Autre. C'est juger à l'avance une personne ou un groupe d'individu sans le connaître au préalable. Un préjugé est majoritairement faux, négatif, et construit sur la base d'un stéréotype. Souvent, un préjugé ne représente pas la réalité mais la réduit et résiste fortement aux changements.

- Demander aux apprenants de fournir des exemples de leur vie quotidienne.

Attention ! les stéréotypes et les préjugés finissent par vous rendre

Activité

Complétez le tableau par des nationalités du monde entier (Vous pouvez répondre en arabe si le mot en français vous échappe).

L'objet, l'idée, le phénomène	La nationalité
Les spaghettis et les pizzas	
Le couscous	
La violence dans les stades	
Petits avec des yeux bridés	

Thème : Le racisme anti étranger

Texte n° 1: A mon frère blanc attribué à Léopold Sédar SENGHOR

Source : Poème attribué à Léopold Sédar Senghor

Objectifs

- Identifier le sens implicite attribué aux couleurs selon les cultures.
- introduire la notion d'implicite culturel (les gestes, les regards, le non verbal)
- apprendre à se décentrer

A lire et méditer

Cher frère blanc,

Quand je suis né, j'étais noir,

Quand j'ai grandi, j'étais noir,

Quand je suis au soleil, je suis noir,

Quand je suis malade, je suis noir,

Quand je mourrai, je serai noir.

Tandis que toi, homme blanc,

Quand tu es né, tu étais rose,

Quand tu as grandi, tu étais blanc,

Quand tu vas au soleil, tu es rouge,

Quand tu as froid, tu es bleu,

Quand tu as peur, tu es vert,

Quand tu es malade, tu es jaune,

Quand tu mourras, tu seras gris.

Alors, de nous deux,

Qui est l'homme de couleur ?



Poème attribué à Léopold Sédar Senghor

Unité: Les couleurs dans les cultures

Déroulement de la séance

Etape 1 : Imprégnation

- Quelles sont vos couleurs préférées ? Que signifient pour vous ces couleurs ?

Etape 2 : ma couleur /ma culture

Créer des groupes d'apprenants selon les couleurs préférées communes puis leur demander de compléter le tableau par les significations communes qu'ils ont à propos de ces couleurs.

La couleur	La signification (elle peut être véhiculée par un proverbe)
Blanche	La paix, l'amour, la concorde, elle porte le bonheur
Noire	La tristesse, le désespoir, la mort, le corbeau, elle porte le malheur
Grise	Hypocrisie, le caméléon, mille faces,
Jaune	La jalousie, la maladie, la fatigue, le blé, le soleil, l'or « la richesse »
Rouge	La violence (le sang), la timidité, la chaleur,
Bleue	L'espace ouvert, la liberté et la fraîcheur
Verte	Le paradis, la nature, le calme, l'ombre.

Etape 3 : Proverbes et devinettes

Proposer aux apprenants de jouer aux devinettes. Chacun d'eux propose une devinette propre à sa région (sa culture) qui comporte une des couleurs. Les autres s'amuse à deviner les réponses.

Quelques réponses singulières des apprenants

- Quand maman veut me punir elle me dit en **arabe** « الليلة نكحها عليك », « يسودك السعد »
- Moi, quand maman s'énerve contre moi elle me dit « يصفر وجهك »
- Quand je fais quelques choses de mal et je l'avoue, maman me dit « عندك الفيقورا حمرا وصحيحة ».
- الفيقورا pour dire la figure ou le visage dans le français algérianisé.
- **Proverbe de Ghardaia « Bni Mزاب »:** هنا نزارق و هنا نخضار و هنا ندق المسمار
- « **Thachavhan am izimar yessas aman am ezeggar** ». L'apprenant a traduit le proverbe en arabe puis en français « Je suis blanc comme un petit mouton et je bois de l'eau comme un grand veau. » Qui suis-je ? La pâte.

Etape 4

Demander aux apprenants- de relier les couleurs aux métiers, aux services ou aux activités qu'elles symbolisent.

Bleu ←→ la douane

Blanc ←→ le juge ou l'avocat

Jaune ←→ le taxi

Vert ←→ la boucherie, les pompiers

Orange ←→ les ouvriers de la commune (ils portent des gilets orange)

Rouge ←→ le médecin, l'enseignant

Noir ←→ la police, la poste d'Algérie, l'intérieur de l'hôpital

Gris ←→ la gendarmerie

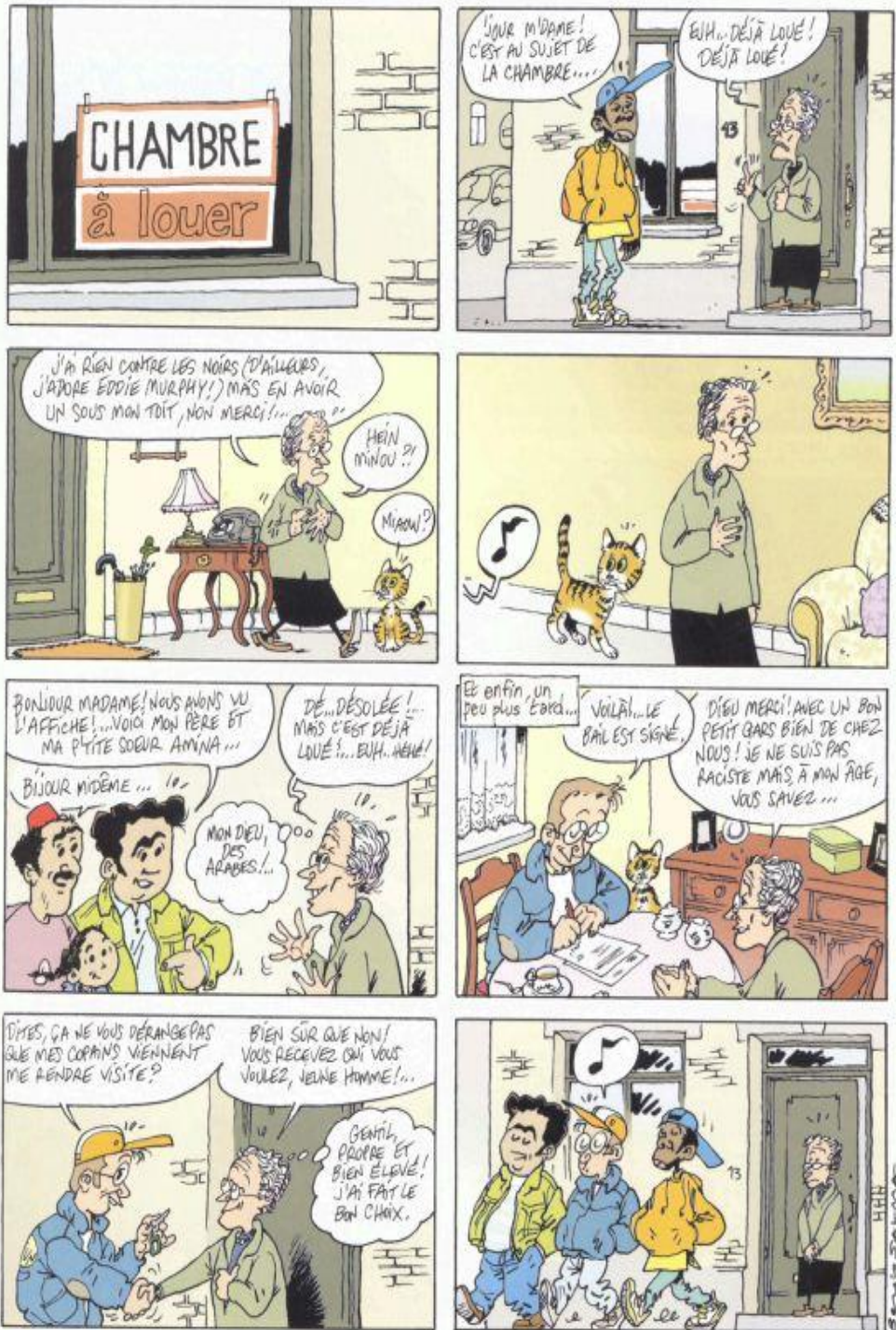
Petite enquête

- Quelle est la couleur des taxis au Maroc ? à Londres ? Mexico city ? Madrid en Espagne ? Jakarta en Indonésie ?
- Rouge pour trois passagers et blanc pour plus de trois passagers, noir, blanc et vert, blanc barré en rouge, bleu ciel.

Texte n°6 : Une bande dessinée.

Source <https://chatelleraultbpc.files.wordpress.com/2017/03/moi-raciste-prc3a9jugc3a9s.jpg>

PRÉJUGÉS



Objectifs

- Comprendre ce que c'est que racisme.
- Expliquer le sentiment d'avoir peur de l'étranger « la xénophobie ».

- Apprendre à se décentrer (éviter l'ethnocentrisme)

Déroulement de la séance

Etape1 : Imprégnation

- 1- Y a-t-il dans votre entourage des gens que vous ne connaissez pas ? et dans votre classe ? Comment vous les nommez ?

Réponse 1 : « des étrangers »

Réponse 2 : تلولية, غرباء

- 2- تلولية **Tloulia** pour désigner les personnes qui viennent du Tell.

Etape 2

- 3- Sur quels fondements avez-vous construit cette catégorisation celle de « étranger » ?

Réponse 1 : Leur langue est différente

Réponse 2 : Leur façon de se vêtir surtout les filles qui viennent d'Alger ou de Tizi-Ouzou.

Réponse 3 : Ils ne nous aiment pas car ils sont en majorité blonds et nous sommes en majorité des noirs.

- 4- Il existe aussi des maliens à Adrar ? N'est-ce pas ?

Réponse 4 : Oui, ils sont nombreux.

- 5- Sont-ils des étrangers ? selon votre catégorisation ?

Réponse 5 : Oui, ils sont des étrangers et ils me font peur. (La réponse de la majorité des apprenants).

- 6- Les gens du Tell vous font-ils peur aussi ?

Réponse 6 : Non ! Généralement non, ils sont juste différents.

Donc, pour les apprenants, un étranger est celui qui est différent et celui qui fait peur.

Etape 3

Complétez le tableau suivant puis dites ce que vous pensez de vous-même

Caractéristiques	Oui	Non
Tous les élèves du lycée connaissent ton prénom		
Tous les enseignants connaissent ton niveau scolaire		
Tous les habitants de Touat connaissent ta famille		
Dans ton entourage, tout le monde connaît ta couleur préférée.		
Dans ton entourage, tout le monde connaît ton sport préféré		
Dans ton entourage, tout le monde connaît ton film préféré		
Dans ton entourage, tout le monde connaît ta musique préférée		
Dans ton entourage, tout le monde connaît le dernier livre que t'as lu.		
Dans ton entourage, tout le monde connaît ta culture d'origine.		
Conclusion		
➤ Toi aussi tu es étranger pour beaucoup de gens dans ton entourage.		

Retenons ensemble

- Comment appelle-t-on cette attitude (avoir peur des étrangers): **la xénophobie. Un xénophobe finit par devenir RACISTE**
- Une personne raciste est celle qui rejette l'autre parce qu'il est différent. Cette différence peut renvoyer à la couleur de la peau aussi bien qu'à la religion, le pays d'origine et/ou la culture de celui qu'elle considère comme un étranger.

Unité : l'implicite culturel

Support Vidéo You tube : <https://www.youtube.com/watch?v=UQb0YvoUjAc> de Alexis Sirica

Objectifs

- Interpréter ses propres implicites culturels.
- Prendre conscience du rôle des implicites culturels dans l'incompréhension.
- Objectiver sa vision du monde.

Déroulement de la séance

Etape 1

Qu'est un implicite culturel : Définition et exemples.

Un implicite culturel, simplement, est quand on comprend tous les mots qui forment la phrase de l'autre mais on n'arrive pas à comprendre le sens qu'il veut faire passer par ce qu'on est de culture différente. Etant une pratique restreinte à un groupe culturel précis sans autre, l'implicite véhicule un sens donné et peut être source de malentendu ou d'incompréhension en cas de rencontre interculturelle.

Un rire, une dispute, s'excuser, s'énerver ou sauter de joie, toutes ces émotions peuvent être véhiculées différemment d'une culture à une autre par un geste, une mimique ou même une expression corporelle.

Exemple : Le mauvais œil, le pneu, la khamisa

Un français, un canadien ou un tunisien ne comprendra jamais les raisons pour lesquelles un algérien met un pneu sur sa villa.

Etape 2

Expliquez les deux images en citant d'abord votre culture.

Image 24



Image 25



Tous les apprenants ont compris pourquoi le pneu est suspendu sur le toit de la maison. « Faire éloigner le mauvais œil et les personnes envieuses et protéger ses biens.»

Bouger ses mains en parlant

En parlant, beaucoup de personnes utilisent, aussi, leurs mains pour dire quelques choses ou appuyer leurs propos.

- Bougez-vous les mains en parlant ?
- Qui le fait dans votre entourage ?
- Connaissez-vous quelqu'un qui parle en bougeant ses mains ?
- Est-ce que vous comprenez tous les gestes de ces personnes ? Pourquoi ?

Mes gestes et les siens.

Attention

Certain gestes n'ont pas la même signification partout dans le monde, ce qui est respectueux chez nous peut être mal pris ailleurs. Si vous comptez voyager, révisez d'abord cette leçon !

Proposer aux apprenants une liste d'images⁸¹ qu'ils doivent exprimer par gestes ou mimiques. Comparer les gestes selon l'appartenance culturelle locale puis avec des cultures francophones notamment la française et la québécoise.



Le pouce en haut

⁸¹ Source des images <https://lespritpositif.wordpress.com/2014/07/10/ce-que-vos-gestes-revelent-de-vous/> et <https://sympa-sympa.com/admiration-cest-curieux/10-gestes-banals-pour-nous-qui-ont-des-significations-differentes-dans-dautres-pays-396160/>



Croiser les doigts : attirer bonne chance ou une insulte (Vietnam)



Se frotter le bas de menton



Le fameux OK, en Turquie et la Russie est un signe vulgaire. En Belgique ce geste veut dire que l'interlocuteur vaut un Zéro.



Le V avec l'index et le majeur ; se poser pour photo ou une insulte (Australie, Royaume unis, Irlande, Nouvelle Zélande)



Se serrer haut les mains. Une appréciation ou une dépréciation.



Se regarder droit aux yeux. Une politesse ou un manque de respect.

Etape 5

En groupe de trois, les apprenants doivent faire une petite recherche à la quête des gestes qui expriment les locutions suivantes dans la culture française, marocaine sénégalaise et les leurs.

- | | |
|--|---------------------|
| 1- Je m'en fou | 10- ça suffit |
| 2- On se barre | 11- on fait la paix |
| 3- T'es génial ! | 12- j'ai faim |
| 4- C'est un homme riche | 13- je suis fâchée |
| 5- Tais-toi | 14- on se rappelle |
| 6- garde ta bouche fermée, c'est un secret ! | 15- je suis fatigué |
| 7- je ne te crois pas | 16- Promis ! |
| 8- c'est fini | 17- je vous le jure |
| 9- ça suffit | 18- c'est bon ! |

« La tolérance est le respect, l'acceptation et l'appréciation de la richesse et de la diversité des cultures de notre monde, de nos modes d'expression et de nos manières d'exprimer notre qualité d'êtres humains. »

Déclaration de principes sur la tolérance de l'UNESCO 1995.

Unité : La rencontre interculturelle : Acceptes –moi tel que je suis !

Objectifs

- Se préparer à la rencontre de l'Autre
- Apprendre à se décentrer
- Apprendre à dépasser ses stéréotypes et objectiver sa vision du monde.
- Apprendre à TOLERER la différence.

Le désir de voyager : La destination des rêves

- 1- Quelle ville ou pays souhaitez-vous visiter ?
- 2- Pourquoi ce pays spécialement ?
- 3- Connaissez-vous où il se trouve sur la carte géographique du monde ?
- 4- Quelle langue parle-t-on dans ce pays ?

Se préparer pour le voyage : la rencontre de l'Autre

- 5- Que préparez-vous pour votre voyage ?

Réponses

Nos valises, nos vêtements, les passeports, l'appareil photo, l'argent, une carte de la ville, les adresses et les téléphones de nos amis.

- 6- N'avez-vous pas besoin de savoir quelques détails sur ce pays avant d'y aller ? Donnez des exemples.

Réponse

Aucune réponse à l'exception de la langue parlée.

- 7- Vous devez compléter ce tableau avant de décider de quitter votre pays pour le pays de vos rêves.

Dans le pays de mes rêves.....

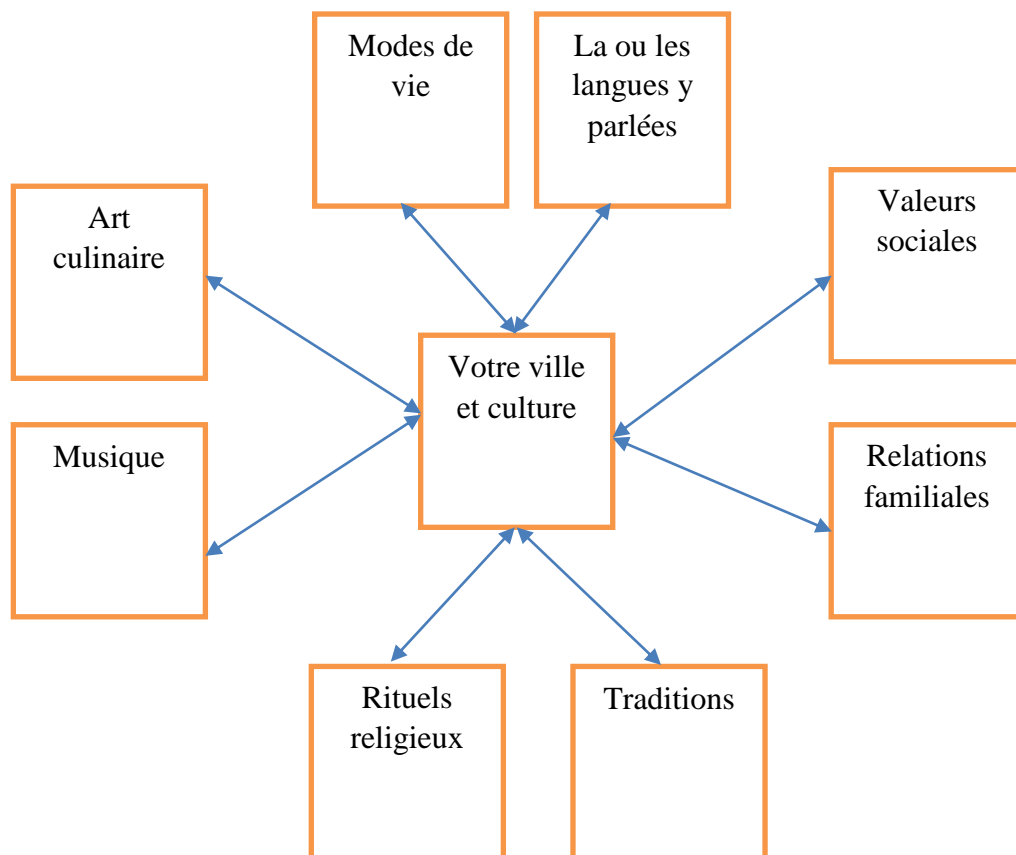
Comment se saluer ?	
Devrai-je serrer la main ou faire la bise ?	
A quelle heure prennent –ils le petit déjeuner ? le déjeuner et le dîner ?	
Comment se dire au revoir ?	
Acceptent –ils des amis différents de couleurs ?	
Tolèrent-ils d’accueillir chez eux des personnes de religions différentes ?	
Ai-je le droit de parler de la religion ?	NON, sauf si on vous demande une explication.
Ai-je le droit de parler de la politique ?	
Comment ils célèbrent leurs mariages ?	
Quel est le rôle de la femme dans leur société ?	
Dois-je tutoyer ou vouvoyer ?	
Dois-je parler à haute voix ?	

En complétant ce tableau, vous aurez une idée générale préparatrice à propos de la culture du pays que vous allez visiter. C’est très utile, vous en aurez besoin pour éviter le maximum de malentendus et d’incompréhension. Ainsi, vous faciliter la rencontre interculturelle dans un respect et une compréhension mutuelle.

Etape 3

Une conversation interculturelle impose une présentation réciproque des interlocuteurs. A votre tour, présentez votre ville, votre culture et ses spécificités. (Le nom de votre ville, sa spécificité naturelle), votre culture (vos traditions, vos valeurs familiales, les particularités culinaires et artistiques, etc.)

Suivant le modèle de la carte ci-dessous, rédigez un court texte narratif dans lequel vous racontez à votre ami de votre ville et votre culture.



Intégration

Consigne

En se basant sur les informations collectées dans la recherche que vous avez faite dans l'étape précédente, réalisez une carte culturelle d'un des trois pays francophones précités. Appuyez votre travail par des photos.

Unité Spots publicitaires : La décentration et la tolérance

Fiche : La représentation de la famille dans les différentes cultures.



Support n°1 : L'Algérie : Coka Cola Lammatna tehla

Source Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=5j3HFetfHPI>

Durée de la vidéo : 15 secondes

Figure 2 : Le drapeau algérien

Objectifs

- Découvrir des aspects culturels francophones (français et sénégalais)
- Confronter les représentations de « la famille » dans les cultures des apprenants et quelques cultures francophones.
- Encourager le dialogue entre les cultures
- Porter un œil comparatif sur sa culture et la culture de l'Autre.
- Apprendre à se décentrer et objectiver sa vision du monde.
- Développer l'attitude de tolérance envers l'Autre.

Déroulement de la séance

Etape 1 : Eveil d'intérêt

- Dites, généralement, de qui se compose une famille qui habite la même maison dans votre culture ?

Réponses proposées

- Le grand père, la grande mère, le père, la maman, les frères, les sœurs et leurs enfants.
- Chez nous il y aussi mon oncle sa femme et ses enfants.
- Chez nous la famille englobe aussi les voisins.

Etape 2 : visionner le spot publicitaire : Coka Cola Algérie « lammatna tehla »

Consigne

Répartir les apprenants en groupe de trois apprenants et leur demander de visionner au moins deux fois le spot publicitaire proposé puis répondre aux questions suivantes :

- a- De quoi s'agit-il dans ce spot ? une marque, un produit ou un service ?
- b- Décrivez la séquence entière du spot publicitaire ?
- c- Quel est l'élément pertinent mis en relation avec la boisson gazeuse pour attirer les consommateurs ?
- d- De qui se compose la famille présente dans le spot publicitaire ?
- e- Est-ce qu'elle ressemble à vos familles ?

f- Comment la famille est –elle perçue dans les cultures algériennes.

Les apprenants répondent à la dernière question en complétant le tableau ci-dessous :

Le membre de la famille	Son rôle dans la famille
Le grand père	La concertation
La grand-mère	La sagesse
Le père	La prise en charge de la famille, subvenir aux besoins de la famille
La maman	L'éducation des enfants, les travaux ménagers.

Remarques

Beaucoup de réponses ont été proposées à l'exemple du travail de la maman hors la maison, le partage des responsabilités familiales

g- Par quoi se caractérisent la majorité des familles algériennes ?

Réponses proposées

- Les familles algériennes surtout celles qui habitent loin de la ville sont très élargies ou nombreuses.
- La famille algérienne respecte ses membres âgés, ils sont les piliers de la famille.
- La présence des grands-parents sème la sécurité, la sagesse, l'aspect respectueux dans la famille.
- La famille algérienne sacralise le rôle des parents et des grands parents suivant le texte coranique et les rituels de l'Islam.
- Nos traditions et nos coutumes nous ont toujours enseignés le respect des personnes âgées et des grands parents.



Support : Le Sénégal : La mayonnaise Chef Aida <https://youtu.be/GpLINXmjE8M>

Durée de la vidéo : 1 minute et 4 secondes

Objectifs

- Découvrir la représentation de la famille au Sénégal (une société francophone). Figure 59: drapeau du Sénégal
- Apprendre à relativiser et objectiver sa vision du monde.
- Développer l'attitude de tolérance envers les différences culturelles.

Déroulement de la séance

Etape1

Répartir les apprenants en groupe de trois puis leur demander de visionner la vidéo publicitaire sénégalaise de la mayonnaise Chef Aida. Après deux visionnements, les apprenants doivent répondre aux questions suivantes.

Etape2 : apprendre à lire et commenter un spot publicitaire.

- 1- Faites, oralement, une lecture du spot publicitaire visionné en répondant à ces questions : de quel produit, marque ou service s'agit-il ? quelle est la durée de ce spot ? les couleurs ? la musique qui accompagne la publicité ? le rôle des personnages-acteurs ?
- 2- Un spot publicitaire doit cibler le maximum de consommateur en étudiant attentivement sa mise en scène, son montage, la musique, les acteurs, la durée, etc.
Dans ce spot, le réalisateur a ciblé les familles Sénégalaises.
 - Décrivez la famille Sénégalaise représentée dans ce spot ?
 - Ou se situe le Sénégal ?
 - Le Sénégal se situe en Afrique de l'Ouest, bordé au nord par la Mauritanie, à l'est par le Mali et au sud par la Guinée et la Guinée-Bissau.

Remarque

Les apprenants avaient le droit d'utiliser leurs smartphones pour chercher la situation géographique du Sénégal.

3- Qu'est-ce que vous pensez de la famille sénégalaise en la comparant avec la famille algérienne ?

➤ Voici quelques réponses :

La famille sénégalaise est peu nombrée par rapport à la famille algérienne, elle se compose seulement du père, la mère et deux enfants (un garçon et une fille). Généralement !

Je pense qu'au Sénégal le père est plus important que la maman. Il est au-devant face à la caméra alors que la maman est en arrière. Ici l'apprenant a fait référence à la place qu'occupe l'homme dans la société sénégalaise.

L'apprenant a répondu en arabe dialectal Touati

الام ما تخرج ما تدخل مقابله غير الكوزينه كنساوين القصور الاب و الولاد لابسين لاتشيتشي علابال
يخرجو ويعرفو لامود

Traduction

Je remarque que la femme porte une tenue traditionnelle alors que le père et les enfants sont à la mode.

Je crois qu'ils sont plus ouverts sur la mode que la maman parce qu'elle ne sort pas de la maison et ne s'occupe que de la cuisine tout à fait comme les femmes de Ksour.

Le père se permet de danser avec ses enfants, je ne pense pas que mon papa acceptera un jour de danser avec moi surtout pour une mayonnaise. (le répondant est de Touat, sa réponse a bien fait rire tous les présents y compris l'enseignante).

Puisque le père est avec la maman et les enfants dans la cuisine, ça veut dire que la société sénégalaise encourage l'égalité entre la femme et l'homme. La réponse était fournie en arabe كايين مساواه بين الرجل و المراه

Je crois que cette famille heureuse qui vit dans des conditions assez confortable vu le niveau de vie (par référence à la qualité de la cuisine équipée) ne représente pas la société sénégalaise.

- En conclusion, la majorité des apprenants ont remarqué que le concept de « la famille » présente des points communs et des points de différences entre le Sénégal et l'Algérie. (le nombre des membres, la place du père, etc.)

Intégration

Travail à domicile

Faites une petite recherche à propos de la famille sénégalaise, sa structure, le rôle attribué à chacun de ses membres en la comparant, culturellement, avec la famille algérienne.

Support n°3 :La France : Qui toque « Ne devenez pas un papâte ! »

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=Gy-9cR5Kze8>

Objectifs



Figure 3 : Le drapeau français

- Découvrir la conception de la famille dans la société française.
- Apprendre à tolérer les différences et s'ouvrir sur de nouvelles cultures.

Durée de la vidéo : 30 secondes

Déroulement de la séance

Etape 1

Répartir les apprenants en groupe de trois membres puis visionner le spot publicitaire à deux reprises.

Etape 2

- De quoi s'agit-il ? un produit, un service ou une marque. Connaissez –vous ce service ?
- De qui se compose la famille présente dans ce spot publicitaire ?
- Est-elle une famille nombreuse ?
- Est-elle une famille élargie ?
- Que fait le papa dans ce spot ?
- Est-ce que vous connaissez dans votre entourage, des pères qui cuisinent pour leurs familles ? (98% des apprenants ont répondu par un NON avec des commentaires drôles et ridicule :
- ادا طيب الحاج تقوم القيامة
- الوالد ما يدخل للكزينة لين يتحط العشا
- انا بابا كيدخل للمطبخ في رمضان يكون يشارشي على دبزة بيلاش بأذن المغرب

Remarque

- Deux apprenants sont venus me voir après la fin de la séance pour me révéler que leurs pères préparent de temps à autres, pour eux, des repas mais ils étaient timides de le dire à leurs camarades de classe de peur qu'ils ne se moquent d'eux.

Activité de récapitulative

Consigne

Visionnez les trois spots publicitaires puis relevez les points communs et les points de différences entre les trois représentations de la famille dans les trois

pays l'Algérie, le Sénégal et la France selon les critères mentionnés dans le tableau.

Le critère	Aspect commun	Aspect de différence
Le nombre des membres		
La présence des grands parents		
Le rôle du père		
Le rôle de la maman		
La relation père-mère		

Intégration (la confrontation des cultures)

Par curiosité culturelle, faites une petite recherche pour découvrir la structure et le mode de vie général d'une famille japonaise, une famille indienne et une autre famille saoudienne.

Unité : Ensemble, c'est toujours mieux !

**Support : la chanson « On écrit sur les murs »
kids United**



Source de la chanson : suivre le lien du You tube

<https://www.youtube.com/watch?v=VV5oVYVGfNc>

Objectifs

- Prendre conscience que les relations humaines dépassent les frontières géographiques.
- L'interculturel en résulte de belles choses, de belles voix, des stars !

Les paroles de la chanson

On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime

Des messages pour les jours à venir

On écrit sur les murs à l'encre de nos veines

On dessine tout ce que l'on voudrait dire

Partout autour de nous

Y'a des signes d'espoir dans les regards

Donnons leur écrit

Car dans la nuit

Tout s'efface

Même leur trace

Le premier refrain

On écrit sur les murs la force de nos rêves

Nos espoirs en forme de graffiti

On écrit sur les murs pour que l'amour se lève

Un beau jour sur le monde endormi

Des mots seulement gravés

Pour ne pas oublier, pour tout changer

Mélangeons demain dans un refrain

Nos visages

Métissage

Le premier refrain

On écrit sur les murs la force de nos rêves

Nos espoirs en forme de graffiti

On écrit sur les murs pour que l'amour se lève

Un beau jour sur le monde endormi

On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime

Des messages pour les jours à venir

On écrit sur les murs à l'encre de nos veines

On dessine tout ce que l'on voudrait dire

Le premier refrain

On écrit sur les murs la force de nos rêves

Nos espoirs en forme de graffiti

On écrit sur les murs pour que l'amour se lève

Un beau jour sur le monde endormi

Un beau jour sur le monde endormi.

Paroliers : Romano Musumarra / Jean Marie Moreau

Déroulement de la séance

Etape 1

1- Connaissez-vous Kids United ?

- C'est un groupe de musique pop français formé en 2015 sous l'égide de l'UNICEF pour célébrer et reprendre les plus belles chansons de la paix et de l'espoir. Ce groupe se compose d'enfants et de jeunes adolescents

Etape 2

2- Regardez ces enfants, qu'est-ce que vous remarquez ?

- Il y a des filles blondes, un garçon noir et une fille brune plutôt métisse.

3- Est cette diversité les a empêcher de chanter ensemble ?

- NON

4- Comment vous trouvez la chanson ?

- Belle, significative, elle redonne de l'espoir et appelle à la paix surtout pour les enfants.

Etape 3

La diversité culturelle et la différence de la couleur de peau ou d'appartenance n'a pas empêché de parler la même langue « le français » et de créer un tableau musical extraordinaire très significatif. Pourquoi, donc, ne tolérez- vous pas la différence d'origine culturelle, de langue, de religion, etc. ?

Etape 4

Qu'apprend-on de cette chanson ?

Le métissage des cultures peut en résulter de belles choses, de belles voix, de belle musique.

La tolérance rend la vie plus facile, plus fluide, plus confortable. Si on s'accepte tel que l'on est, on comprend qu'il y a de la place pour tout le monde sur notre planète. Ainsi, on évitera des malentendus et des incompréhensions stériles.

Recueil de textes / poèmes

Notes

Les textes proposés feront objet d'étude culturelle suivant une démarche analytique comparative entre les cultures y présentes. Les faits de langue

(grammaire, orthographe, rapports logiques, conjugaison, etc. sont maintenus dans le programme de 1 A.S. proposé par le ministère de l'éducation nationale.

Thématique 1 : Notre environnement matériel et culturel, notre chez –NOUS !

Texte n° 1 : Sauvegarde du patrimoine culturel

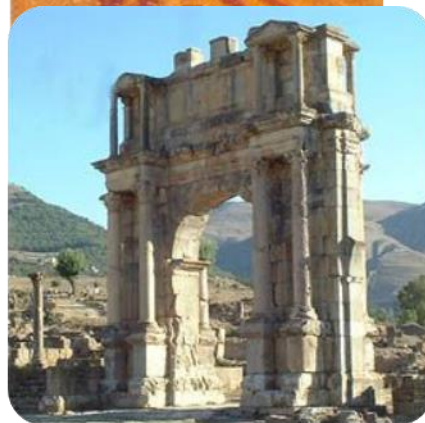
La sauvegarde des monuments et des sites a toujours été considérée comme une priorité absolue pour la conservation du patrimoine archéologique de l'Algérie. Les monuments et sites disséminés à travers le territoire constituent le témoignage de nombreuses civilisations dont celles plusieurs fois millénaires qui marquent la période préhistorique. Datant de plusieurs milliers d'années les gravures et peintures rupestres du Tassili attestent de la richesse et de l'originalité de la civilisation qui s'est développée dans le Hoggar au centre de l'immensité actuelle du Sahara. Sept monuments et sites en Algérie sont inscrits au patrimoine mondial de l'UNESCO.

Tassili n'Ajjer

Un étrange paysage lunaire de grands intérêts géologiques abrite l'un des plus importants ensembles d'arts rupestres préhistorique du monde. Plus de 15 000 dessins et gravures permettent d'y suivre depuis 6000 ans av. JC jusqu'aux premiers siècles de notre ère, les changements du climat, les migrations de la faune et de l'évolution de la vie humaine aux confins du Sahara.

Djémila

Djemila, ou Cuicul, avec son forum, ses temples et ses basiliques, ses arcs de triomphe et ses maisons à 900 m d'altitude, fournit un exemple remarquable de l'adaptation des



schémas de l'urbanisme romain à un site de montagne.



**Va
llé
e
du
M'
Za
b**



**La
val**

lée a conservé intacte, autour de ses cinq ksours ou villages fortifiés, un habitat humain traditionnel créé au

Xe siècle par les Ibadites. Fonctionnelle et dépouillée parfaitement adaptée au milieu, conçue pour la vie en commun, mais respectant les structures familiales, l'architecture du M'Zab est une source d'inspiration pour les urbanistes d'aujourd'hui.

Casbah d'Alger

Dans l'un des plus beaux sites maritimes de la Méditerranée, surplombant les Ilots ou un comptoir carthaginois fut installé dès le IV^e siècle av JC, la Casbah est une ville islamique, ou médina, d'un type original. Lieu de mémoire autant que lieu d'histoire, elle comprend, outre la citadelle, des mosquées anciennes, des palais de style ottoman et un tissu urbain traditionnel où une sociabilité très poussée a de longue date laissée sa marque.

La Kalaâ des Ben Hammad

Dans un site montagneux d'une saisissante beauté, les ruines de la première capitale des émirs



Hamadites, fondée en 1007 et démantelée en 1152, nous restituent l'image d'une ville musulmane fortifiée. Sa mosquée, avec sa salle de prière de 13 nefs, est l'une des plus grandes d'Algérie.

Timgad

Sur le versant nord des Aurès, Timgad fut créée en 100 ap JC, par l'Empereur Trajan comme colonie militaire. Avec son enceinte carrée et son plan orthogonal commande par le cardo et le decumnus, les deux voies perpendiculaires qui traversaient la ville, c'est un exemple de l'urbanisme de la Rome antique à son apogée.



Tipasa

Sur les rives de la méditerranée, Tipasa, ancien comptoir punique, fut occupée par Rome, qui en fit une base stratégique pour la conquête des royaumes mauritaniens. Le site comprend un ensemble unique des vestiges phéniciens, romains, paléochrétiens et byzantins, voisinant avec les monuments autochtones, tel le « Kbor ez Roumia », grand mausolée royal mauritanien dit « Tombeau de la Chrétienne ».



AMBASSADE D'ALGERIE EN OUZBEKISTAN, 2017.

Texte 2 : L'or bleu, une culture, une vie !

La culture influence directement la façon dont les valeurs de l'eau sont perçues, calculées et utilisées. Par conséquent, la perception des valeurs attribuées à l'eau et à ses avantages connexes peut être hautement subjective.

Les valeurs de l'eau pour le bien-être humain vont bien au-delà de son rôle de soutien des fonctions vitales et incluent la santé mentale, le bien-être spirituel, l'équilibre émotionnel et le bonheur.

Il n'est pas surprenant que la satisfaction à l'égard de la vie et le bonheur dépendent, dans une large mesure, de l'eau : l'eau peut être appréciée par les gens pour des raisons spirituelles ou pour sa beauté visuelle, en raison de son importance pour la vie sauvage ou les loisirs entre autres. L'eau joue également un rôle important dans les traditions religieuses du monde entier, symbolisant des éléments aussi divers que la vie, la pureté, le renouveau et la réconciliation mais aussi le chaos et la destruction.

L'eau joue également un rôle important dans les traditions religieuses du monde entier, symbolisant des éléments aussi divers que la vie, la pureté, le renouveau et la réconciliation, mais aussi le chaos et la destruction. Dans certaines traditions, l'eau est considérée comme un don dont les humains doivent prendre soin, tandis que d'autres ont une vision qui accroît l'importance de l'eau pour l'environnement et la faune.

UNESCO, 2021 <https://www.unesco.org/reports/wcdr/2021/fr/valeurs-culturelles-de-leau>

Illustrations à commenter

A⁸²



B⁸³



C⁸⁴



Activité

Commentez les illustrations suivantes en expliquant la valeur culturelle qu'elle soit religieuse ou sociale de l'eau dans les sociétés que vous connaissez (musulmanes, chrétiennes, juives, bouddhistes ou autres).

Thématique 2 : La technologie et la mondialisation

⁸² Source de l'illustration
<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQ0LvRetu-UcgYsGzPe4A9OJfSiIp4uW6uUFW&usqp=CAU>

A : <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQ0LvRetu-UcgYsGzPe4A9OJfSiIp4uW6uUFW&usqp=CAU>

⁸³ Source de l'illustration
<https://larabefacile.fr/wp-content/uploads/2021/10/les-ablutions.jpg>

B : <https://larabefacile.fr/wp-content/uploads/2021/10/les-ablutions.jpg>

⁸⁴ Source de l'illustration
https://static.wixstatic.com/media/nsplsh_261ec7d3684a4d62b8db5117733d0a8d~mv2.jpg/v1/fill/w_640,h_660,fp_0.50_0.53,q_85,usm_0.66_1.00_0.01,enc_auto/nsplsh_261ec7d3684a4d62b8db5117733d0a8d~mv2.jpg

C :

Texte n° 1: Les réseaux sociaux ; une révolution interculturelle !



Le développement exponentiel des « réseaux sociaux » tels que Viadeo, Facebook, LinkedIn, MySpace, Xiaonei, Orkut, Netlog, Twitter, Flickr... témoigne d'un véritable phénomène de société. Ils captent de plus en plus de trafic, ont séduit 2/3 de la population internautes mondiale et absorbent près de 10% du temps passé sur la Toile par les internautes. Chaque jour, 700 000 nouveaux utilisateurs s'inscrivent sur Facebook, 4 millions de tweets sont postés, 1 milliard de vidéos sont visionnées sur YouTube. Chaque mois, 700 millions de photos sont mises en ligne sur Flickr.

Twitter affiche une progression de son nombre d'utilisateurs de 1444 % et Viadeo fédère plus de 2,3 millions de professionnels en France. Sur le réseau Twitter, on peut notamment communiquer avec son entourage ou le monde entier en s'envoyant de petits messages de 140 caractères au maximum (les « tweets »).



Ce florilège de réseaux sociaux permet aux internautes de la terre entière de lire les billets de leurs contacts et de leur envoyer des messages personnels, de se partager des photos ou des séquences vidéos, voire même d'établir des discussions en ligne dans des forums.

Tah-in, 31-08-2012 in BEGEEK.

Thématique 3 : Les valeurs humaines

Texte n° 1: Qu'est-ce que la tolérance ?

⁸⁵**La tolérance, c'est être patient, compréhensif, et surtout enclin à accepter tout ce qui est différent.**

La tolérance est nécessaire dans toutes les sphères de la vie, à tous les niveaux et à chaque phase, car elle joue un rôle essentiel quant à l'instauration de la paix et de l'amour, et ce de la plus petite sphère sociétale à la plus haute.



Être capable d'accepter les différences de quelqu'un d'autre peut avoir des effets positifs sur le bien-être de la personne en question. Être tolérant enlève les barrières que l'on s'impose et permet d'élargir le prisme de la réflexion ainsi que d'apprécier une plus grande paix intérieure. Promouvoir la tolérance est très important de nos jours car cela apporte un sens du respect, d'individualité, de diversité et de paix parmi chacun. **La tolérance est l'harmonie dans la différence.**

<https://intercult-project.eu/>

⁸⁶**Texte n°2 : La solidarité**

Le 20 décembre est la Journée internationale de la solidarité humaine.

La solidarité humaine est un sentiment de responsabilité et de fraternité entre tous les êtres humains. C'est un comportement social marqué par un élan pour agir ou pour soutenir une cause qui touche l'ensemble de l'humanité ou une population qui la compose ou une région qui concerne un grand nombre. C'est ainsi une des plus importantes valeurs sociales et celle requise par excellence pour le développement durable dans ses trois



⁸⁵ Source de l'image du texte intitulé « la tolérance » : <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTnVKX-vp8CBAG5xRRhBRze6oD0WgT-R1RD13NF44Nsknz8VUoJ5QJeXdDWI9vmpq5BstE&usqp=CAU>

⁸⁶ Source de l'illustration du texte intitulé « la solidarité » : <https://www.onpeutvousaider.be/wp-content/uploads/2020/12/solidarite-opva-768x695.jpg>

dimensions (humaine/sociale, écologique, économique). Le 20 décembre est la Journée internationale de la solidarité humaine.

La solidarité conduit l'homme à se comporter comme s'il était directement confronté au problème des autres, sans quoi, c'est l'avenir du groupe (donc le sien) qui pourrait être compromis.

<https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/solidarite>

NON à toutes les violences !

Texte n°1 : Oui à la paix aujourd'hui !

Plusieurs pays du monde sont présentement ravagés par des conflits armés. Les motifs pouvant mener au déclenchement d'une guerre sont nombreux : le désir de prendre le contrôle des ressources naturelles d'une région (l'eau, le pétrole, la terre...), le renversement d'un gouvernement par des militaires, la volonté de mettre un terme à la domination destructrice d'un leader sur une population (ex. : Hitler lors de la Deuxième guerre mondiale), etc.



Toutefois, la décision d'entrer en guerre est généralement prise par des hommes politiques qui ne seront aucunement affectés par le conflit ; ce sont malheureusement plutôt les civils, les populations qui seront les premières victimes des atrocités.

Pour les populations, les conséquences engendrées par la vie dans un environnement en guerre sont très lourdes et nombreuses : morts, blessures, disparitions, viols, saccage et pillage des maisons et des villages, terreur et stress constants, enrôlement des enfants, destruction des infrastructures nationales (routes, ponts, bâtiments...). Y a-t-il un seul motif stratégique, politique ou économique qui puisse justifier tant de souffrances ?

Construire la paix, 2010 [www.in-terre-actif.com]

Thématique 5 : La diversité culturelle et le vivre ensemble.

Texte n° 1 : A la rencontre des autres cultures.

Tout au long de l'histoire de l'humanité, les diverses rencontres entre les peuples ont permis l'échange de valeurs, de savoirs et de biens. Les migrations de personnes, le commerce et l'art ont souvent permis la transmettre de nouvelles idées et de nouvelles coutumes. En effet, la culture du maïs par les Amérindiens, les chiffres arabes, les notions de médecine chinoises ou la démocratie instaurée par la civilisation grecque ne sont que quelques exemples nous permettant de constater la richesse qui se dégage de la rencontre entre les différentes cultures. Toutefois, avec le recul, certaines rencontres furent plus douloureuses que d'autres.

Par exemple, lors de la colonisation européenne en Amérique, des populations autochtones entières furent décimées au contact des maladies venant d'Europe. Encore aujourd'hui, les premières nations des Amériques – maintenant minoritaires sur le continent – doivent lutter pour faire reconnaître leurs droits ancestraux et éliminer le racisme dont ils sont l'objet au quotidien.

La rencontre interculturelle, 2010[www.in-terre-actif.com]

Texte n° 2 : CANADA : un pays, des cultures.

Canada est un pays pluriculturel par excellence. La diversité ethnoculturelle constitue un enrichissement important pour notre pays. Cette diversité est présente entre autres aux niveaux alimentaire, vestimentaire, musical, religieux, linguistique, sur le marché du travail, etc.



Il est primordial de promouvoir cette diversité afin d'éviter l'établissement d'une culture mondiale unique : la culture occidentale « à l'américaine ». Une arrivée massive d'immigrants débarque chaque année sur le territoire canadien et québécois.

En somme, la rencontre entre deux cultures s'avère une expérience enrichissante dans la mesure où chacun est prêt à faire preuve d'ouverture et de compréhension. L'autre, bien que différent de

nous, mérite d'abord et avant tout, notre respect, même s'il nous intrigue et parfois nous dérange. Il faut garder en tête que l'on craint généralement ce qu'on ne connaît pas... jusqu'à ce qu'on le connaisse mieux !

www.in-terre-actif.com

Thématique 6 : Les cérémonies à travers les cultures.

Texte n° 1 : Ziara de Sidi Moulay Reggani

Si dans la wilaya d'Adrar, il y a quelques décennies, les «ziarate» étaient célébrées durant toute l'année, soit 365 jours sur 365, aujourd'hui, il en est tout autrement. Chaque ksar tient à ses traditions, à ses coutumes et à ses «ziarate».

Adrar en compte 294. Chaque ksar possède son propre marabout et son propre mausolée appelé «rawda», généralement dressée à l'effigie de ce personnage charismatique et spirituel. La «rawda» a la forme d'un minaret et est enduite à la chaux. Cette fête qu'est la «ziarra» revêt un caractère tout à fait particulier et connaît une attraction et une affluence que ni le vent de sable, ni la chaleur ni le ramadhan ne repoussent ou n'annulent. Comment est née cette fameuse «ziarra» ? On raconte qu'un noble de la région de Tafilalet au Maroc se rendait régulièrement dans la région de Touat (Adrar et ses environs).



La ziara se tient le premier Mai de chaque année et dure deux jours. Des hommes, des femmes de tout âge et des enfants remplissent les places de la ville de Reggane qui s'est préparé pour les accueillir. La «ziarra» de sidi Moulay Reggani est l'occasion pour circoncire les enfants, individuellement ou collectivement.



Des troupes folkloriques «Baroud» et de groupes de «Tbel» particulièrement appréciés vous font chavirer sous un rythme ensorcelant et envoutant.



La «ziarra» de sidi Moulay Reggani vous attend et Reggane et sa région vous garantissent un bon spectacle

El Hachimi, 13-05-2014, la nouvelle république. (En ligne)

Texte n °2 : Célébration d'Achoura à Tamentit

A Adrar, les préparatifs commencent tôt, soit une bonne semaine avant. Traditionnellement, la population fête cet événement dans la commune de Tamentit située à 12 km du chef-lieu.

Tamentit est dissimulée derrière une vaste palmeraie que traversent des foggara. La population locale s'affaire sans relâche au nettoyage de la cité où les sacs de semoule et de farine sont affrétés. Les femmes les réceptionnent et sans répit et dans une ambiance colorée et fraternelle, roulent ce fameux couscous, très apprécié dans la région et par les visiteurs occasionnels.

Dès la veille, dans les mosquées, les versets du Coran sont psalmodiés du crépuscule au lever du soleil où une grande "fatha" regroupe l'ensemble des fidèles afin d'invoquer le pardon et la bénédiction divine. Des troupes folkloriques constituent l'attraction principale de cette journée. Sous un rythme enivrant et effréné qui vous fait chavirer, des chants sont fredonnés en éloge à Dieu et à son Prophète (QSSSL).

Une pause est marquée à 13 heures pour aller déguster et savourer dans ces plats en bois remplis du couscous et faire ripaille : un vrai délice pour le palais. Assis à même le sol, formant des groupes de 8 ou 10 personnes, les convives s'installent. Dans un ordre immuable, lait, dattes, melfouf (brochettes) défilent.



Puis arrive le couscous orné de viande et de légumes recouvert d'un plat métallique. Sitôt le



couvercle soulevé, quelqu'un se saisit de la viande et commence une répartition équitable par petites boulettes que des mains habiles s'empressent de faire disparaître au fond du gosier. Salade, fruits et limonade clôturent ce repas. Puis vint le moment tant attendu, celui de siroter les 3 verres de thé fort qui vous râpent la langue. Des chants traditionnels et religieux se lèvent dans tous les coins, des paroles de louange à l'intention de notre prophète sont omniprésentes.

Les enfants se lèvent tôt le matin pour aller toquer sur les portes des voisins et demander « le biennou ». Quand la voisine ouvre sa porte, les enfants lui chantent

الماطاب هاتي نطيبوه

يا عيشة هاتي بيانو

بيانو... بيانو.... والشحمة والكديد

بيانو خبزة وعظم

pour qu'elle verse dans leurs sacs, poches ou capuchons de djellaba ce qu'elle a préparé soit un mélange des bonbons, de pois chiche et des fèves bouillis.

« Le biennou » est servi pour les adultes dans des assiettes pleines de fèves et de pois chiche bouillis et saupoudrés de smen et de sel sont gracieusement distribués. Un véritable délice pour les narines et le palais.

La festivité religieuse et culturelle continue jusqu'à ce que le disque solaire délivre toute sa splendeur et finit par se consommer à l'horizon pour réapparaître le lendemain avec une lueur d'espoir pour le développement de cette région car l'espoir est une belle chose et les belles choses sont éternelles.



M.E, la nouvelle République, 16-11-2013

Texte n° 3 : La culture du Halloween au Québec

Au Québec, la coutume de l'Halloween remonte aux années 1920-1930 et a commencé dans la région de Montréal chez les Québécois anglophones. Ce n'est que dans les 1960-1970 que les québécois francophones ont commencé à célébrer cette culture. Fêté le 31 Octobre de chaque année, dans ces régions, l'Halloween avait un autre nom celui « Soirée des tours » où les enfants faisaient le tour des maisons en criant « Bonbons, s'il vous plaît ! ». Cette coutume est connue par ses déguisements, ses fantômes et sa collecte de bonbons.

La citrouille est le symbole du Halloween. Avant la citrouille, le navet était le légume roi de cette fête. Dans leurs cultures, les chrétiens mettent les citrouilles devant les portes et dans les fenêtres pour protéger leurs maisons contre les mauvais esprits. De plus, une citrouille est assez grande et facile sa sculpture.



La pratique de la collecte de nourriture et des bonbons aux portes remonte au Moyen Âge. Les enfants adoptèrent la pratique de chanter des prières en forme d'aumônes pour les morts. Cette coutume est délaissée puis remplacée par des chansons et des poèmes que récitent les enfants devant les portes des voisins en échange des fruits, des bonbons, des noix ou des pièces de monnaie.

Amélie Chalifoux, 2019 <https://shps.qc.ca/dou-viennent-nos-traditions-dhalloween/>

Thématique 7 : Tranches de vie : éviter les malentendus et les incompréhensions.

Texte n° 1 : Pour éviter les malentendus culturels...

- a- Commencez d'abord par admettre que vous ne savez pas tout. Reconnaître votre méconnaissance est un pas géant vers la connaissance des autres cultures.
- b- Développer votre prise de conscience de vos cultures : nationale, identitaire, générale, etc. puis tentez de filtrer vos implicites culturels autrement dit ce que vous appréciez ou n'appréciez pas dans vos cultures. Ainsi vous découvrez votre propre culture.
- c- Documentez-vous. Prenez le temps de lire des ouvrages d'auteurs étrangers, de voir des films d'autres cultures, d'écouter des genres variés

de musique. Puis, comparez ce que vous avez découvert avec votre culture pour vision plus claire des deux cultures, la vôtre et celle de l'Autre.

- d- Les préjugés forment une terre fertile pour semer des malentendus. Ne supposez jamais avoir compris la situation de communication avant de clarifier les points d'interrogations en collectant le maximum d'informations qui peuvent vous aider à mieux comprendre ce qui se passe dans le dialogue.
- e- Mettez-vous à la place de la personne préjugée. Qu'est-ce que cela peut vous faire sentir ?
- f- Soyez tolérant, acceptez les différences, il faut un peu de tout pour faire un monde.
- g- Ne posez pas des questions personnelles, de religion ou de politique, gardez vos distances et respectez les distances de l'Autre.
- h- Ne dites jamais ma culture est la meilleure, ma vision du monde est l'unique correcte vision des choses. Ensemble est toujours mieux.

Texte n° 2: Que faut-il dire pour éviter les malentendus ?

Voici quelques exemples de réponses possibles pour éviter les malentendus et les incompréhensions.

- 1- Je crois que je n'ai pas bien compris ce vous avez dit.
- 2- Veuillez m'expliquer ce que vous voulez dire.
- 3- Je ne suis pas sûr que nous parlions de la même chose.
- 4- Voudriez-vous ; svp, répéter !

Texte fabriqué

Texte n° 3: Attention aux gestes expressifs.

Le hochement de tête

Exprimer un désaccord se dit clairement par un NON. Cependant ce NON peut révéler une agressivité ou un éventuel conflit qui conduit à une incompréhension. Dans la culture indienne, dodeliner sa tête de gauche à droite répétitivement est un signe positif alors que dans la culture algérienne, ce geste exprime pleinement le désaccord.

Baisser ses yeux en parlant

Regarder ailleurs dans une conversation signifie le désintérêt ou l'ennui tandis que dans les cultures traditionnelles baisser son regard est un signe de bonne éducation, de respect et de l'écoute attentive.

Les gestes des mains

Le « OK » par exemple n'est pas toléré du tout au Brésil, un geste si banal chez vous, dans votre culture, peut vous mettre dans une situation embarrassante dans une autre culture.

La bise (une des rituels de politesse)

Dans beaucoup de cultures la bise n'est pas envisagée comme une forme de salutation quotidienne entre membres de famille, amis ou collègues aux biureau comme le Japon par exemple. Se faire la bise, combien de fois ; par quelle joue commencer, se fait –elle seulement entre les femmes ? Est-elle tolérée entre femme et homme ? Entre deux hommes ?

De tel détails peuvent créer des malentendus culturels et gênent l'interlocuteur en le mettant dans des situations socialement embarrassantes.

Texte fabriqué

Texte n° 4: Comment dois-je saluer l'Autre ?

Dans une rencontre avec des personnes de cultures différentes, je me pose toujours la question ; comment dois-je les saluer ?

La salutation est un rituel social qui varie d'une culture à une autre et véhicule beaucoup de significations et d'expressions. Au Japon par exemple ; on s'incline la tête et le buste pour dire bonjour, bonsoir, merci, désolé et bienvenu. En chine, les gens inclinent seulement la tête. En Inde, on s'incline la tête en joignant les mains. En Amérique, les gens se saluent par l'accolade c'est à dire se prendre dans les bras puis tapoter sur le dos est la salutation la plus fréquente. En

France, se faire la bise est généralement l'expression de salutation qui règne dans beaucoup de contextes et entre toutes les catégories sociales.

Dans les pays musulmans les salutations diffèrent d'une culture à une autre. Se serrer les mains et ou les mettre sur le cœur en disant Assalamou Alaykoum (la paix soit avec vous). On se dit aussi Marhaba entre amis ou collègues. Au Tibet, on se tire la langue pour dire bonjour, je ne m'imagine pas me tirer la langue pour dire bonjour à mon enseignant en Algérie ! Ça serait embarrassant ! J'aurai sûrement à m'expliquer devant mes parents.

Texte fabriqué

Texte n°5 : Mes vêtements et leurs couleurs

Certes, d'une occasion à une autre et d'une culture, à une autre, nos vêtements et leurs couleurs n'ont pas le même sens.

Le style de nos vêtements et leurs couleurs peuvent beaucoup dire et véhiculent de nombreux messages surtout dans des rencontres culturellement hétérogènes. Les vêtements blancs en Chine sont synonymes de deuil alors qu'en Inde, on porte le bleu pendant les funérailles. Porter des vêtements trop courts dans des pays musulmans est vu comme une atteinte aux règles de l'Islam.

Ainsi les couleurs et la forme des vêtements disent beaucoup de nos cultures et signifient autres choses dans les cultures des Autres.

Il est recommandé de s'adapter à la culture locale en choisissant ses vêtements et leurs couleurs comme un signe de respect de l'Autre. Autrement dit, n'imposez pas votre culture de vêtements que si l'occasion et le contexte le permettent.

Texte fabriqué

Texte n° 6 : Couper la parole de l'Autre

Certaines cultures latines et les Français en particulier sont connus pour couper fréquemment la parole, ce qui constitue pour eux une marque d'intérêt portée à la conversation et à leurs interlocuteurs.

D'autres cultures en revanche n'apprécient pas du tout cette pratique, comme par exemple les Etats-Unis ou les cultures asiatiques qui privilégient les

temps de silence. Il est donc essentiel d'être culturellement curieux et d'avoir quelques connaissances culturelles avant de commettre, sans même s'en rendre compte, des gestes gênants, embarrassants et éviter ainsi des malentendus et des incompréhensions culturels.

<https://www.learnlight.com/fr>, Janvier 2022.

Pause poétique

Poème 1 : L'Homme qui te ressemble.

J'ai frappé à ta porte
J'ai frappé à ton cœur
Pourquoi me repousser ?
Ouvre-moi, mon frère.
Pourquoi me demander
L'épaisseur de mes lèvres
La longueur de mon nez
La couleur de ma peau
Et le nom de mes dieux ?
Ouvre-moi, mon frère.
Pourquoi me demander
Si je suis d'Afrique
Si je suis d'Amérique
Si je suis d'Asie
Si je suis d'Europe ?
Ouvre-moi, mon frère.
Je ne suis pas un noir
Je ne suis pas un rouge
Je ne suis pas un blanc,
Je ne suis pas un jaune.
Ouvre-moi, mon frère
Je ne suis qu'un homme,
L'homme de tous les cieux,
L'homme de tous les temps,

L'homme qui te ressemble :

Ouvre-moi, mon frère.

René Philombe, Yaoundé 1977.

Poème 2 : Chaque visage est un miracle.

Un enfant noir, à la peau noire, aux yeux noirs,

Aux cheveux crépus ou frisés, est un enfant.

Un enfant blanc, à la peau rose,

Aux yeux bleus ou verts,

Aux cheveux blonds ou raides, est un enfant.

L'un et l'autre, le noir et le blanc,

Ont le même sourire quand une main leur caresse le visage.

Quand on les regarde avec amour et leur parle avec tendresse.

Ils verseront les mêmes larmes si on les contrarie, si on leur fait du mal.

Il n'existe pas deux visages absolument identiques.

Chaque visage est un miracle, parce qu'il est unique.

Deux visages peuvent se ressembler,

Ils ne seront jamais tout à fait les mêmes.

Vivre ensemble est une aventure où l'amour,

L'amitié est une belle rencontre avec ce qui n'est pas moi,

Avec ce qui est toujours différent de moi et qui m'enrichit.

Tahar Ben Jelloun

Poème 3 : En dépit de mes cheveux blonds

Mes frères

En dépit de mes cheveux blonds

Je suis Asiatique.

En dépit de mes yeux bleus

Je suis Africain.

Chez moi, là-bas, les arbres n'ont pas d'ombre à leur pied

Tout comme les vôtres, là-bas.

Chez moi, là-bas, le pain quotidien est dans la gueule du lion.

Et les dragons sont couchés devant les fontaines

Et l'on meurt chez moi avant la cinquantaine

Tout comme chez vous là-bas.

En dépit de mes cheveux blonds

Je suis Asiatique.

En dépit de mes yeux bleus

Je suis Africain.

Quatre-vingts pour cent des miens ne savent ni lire ni écrire

Et cheminant de bouche en bouche les poèmes deviennent chansons.

Là-bas, chez moi, les poèmes deviennent drapeaux

Tout comme chez vous, là-bas.

Nazim Hikmet

Jeux et activités interculturels

Activité 1 : le portrait culturel

En binômes, les apprenants sont appelés à choisir un pays francophone pour en faire un portrait culturel. Ce portrait, à travers des photos et des petits commentaires, servira de fiche à la fois culturelle et touristique du pays en question. Le portrait doit comporter les détails suivants :

- drapeau.
- Le La (ou les) langue y parlée.
- La religion (ou les) y pratiquée.
- Une des cérémonies nationales.
- Une des cérémonies religieuses.
- Un des stéréotypes de ses habitants.
- Le style musical qui spécifie le pays.
- Un vêtement traditionnel.
- La spécificité (ou les) culinaire.

Activité 3 : Es –tu empathique ?

Image n°26



S'intéresser aux autres

Se montrer attentif

Eviter les préjugés

ne s'écouter que soi même

Gérer sa colère

Accepter la différence des autres

Exprimer ses émotions

s'énervier et se mettre à crier

Susciter des moqueries

Régler ses conflits pacifiquement

Consigne : lisez les expressions ci-dessous puis cochez celles qui expriment une attitude empathique.

Activité 4 : les sentiments

Consigne : Répondez par vrai ou faux selon vos propres expériences

- Pour une même situation, tout le monde vit les mêmes sentiments.
Vrai Faux
- Pour exprimer un sentiment de joie, tout le monde crie et saute.
Vrai Faux
- Pour bien exprimer un sentiment de colère, il faut utiliser des mots plutôt que des gestes.
Vrai Faux
- Si quelqu'un ne partage pas les mêmes sentiments que moi, je peux rire de lui.
Vrai Faux

Référence des illustrations

- Source de l'image n° 1 : <https://www.pinterest.fr/kadriisamia/tenue-mariage-tunisien/>
- Source de l'image n° 2 : https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/4/43/N%C2%B03_HA%C3%8FK.jpg/320px-N%C2%B03_HA%C3%8FK.jpg
- Source de l'image n° 3 : https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/73/Berb%C3%A8res_folklore_Algeria.jpg/440px-Berb%C3%A8res_folklore_Algeria.jpg
- Source de l'image n°4 : https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/d/d6/Sebiba_Touareg_Exhibition%2C_Djanet_%28Alg%C3%A9rie%29.jpg/1280px-Sebiba_Touareg_Exhibition%2C_Djanet_%28Alg%C3%A9rie%29.jpg?1654735637867
- Source de l'image n°5 : https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/4/46/Festival_international_de_la_danse_populaire_Sidi_bel_abbes_91_%281_sur_1%29.jpg/1280px-Festival_international_de_la_danse_populaire_Sidi_bel_abbes_91_%281_sur_1%29.jpg
- Source de l'image n° 6 : <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/cd/Twareg.jpg/1024px-Twareg.jpg>
- Source de l'image n°7 : https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/69/Femme_timimoune.jpg/640px-Femme_timimoune.jpg
- Source de l'image n° 8 : https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/be/Festival_international_des_danses_populaires_de_Sidi_bel_abbes_en_2014_096.jpg/640px-Festival_international_des_danses_populaires_de_Sidi_bel_abbes_en_2014_096.jpg
- Source de l'image n° 9 : <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRY3tgvh8WFfMnTK6MZH01xqVecmxYSDusFBZJtRIo7WD9Y4qCLFtgY25r4Diq5nweeAgM&usqp=CAU>

- Source de l'image n°10 : https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQEB2b711v-GJZ0iLKTt6_QBXpbeq712PCDDg&usqp=CAU
- Source de l'image n°11 : <https://i.pinimg.com/originals/15/3a/66/153a66e7682d5c2474cbe2d519b948df.jpg>
- Source de l'image n° 12 : http://img.over-blog-kiwi.com/1/21/93/56/2012/05/30/ob_a22f8d_beret-150x150.jpg
- Source de l'image n° 13 : <https://lefaso.net/IMG/jpg/2-1961.jpg>
- Source de l'image n°14 : <https://i.pinimg.com/originals/f0/44/a7/f044a74c53201bac39a9a97345a434e8.jpg>
- Source de l'image n°15 : <https://www.dhresource.com/webp/m/260x260/f2/albu/g22/M01/B8/E3/rBVaE2Ko1xaAGzHQAAGmEYsLUzM907.jpg>
- Source de l'image n°16 : https://tafouitevoyage.files.wordpress.com/2013/07/img_1810.jpg
- Source de l'image n° 17 : <https://i.pinimg.com/236x/f2/27/e0/f227e0061cb06829b4fe9b41208c40c2.jpg>
- source de l'image n°18 : <https://thumbs.dreamstime.com/b/culture-pakistanaise-au-henn%C3%A9-de-mehndi-mode-180736176.jpg>
- Source de l'image n° 19 : <https://www.arabnews.fr/sites/default/files/styles/670x395/public/2022-03/019DC986-55F1-42DA-8834-530576C1A07C.jpeg?h=5c3f3e86&itok=qFIKFQ7j>
- Source de l'image n° 20 : <https://arabnews.fr/sites/default/files/inline-images/17F3A39E-EA9B-4D9A-905E-2D87B90E4266.jpeg>
- Source de l'image n°21 : <https://i.pinimg.com/originals/cc/50/8f/cc508fa21501bb39de30978e3eb43207.jpg>
- source de l'image n° 22 : https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTbs2048nDo61r4FW216D4JBWtvuJkggi1P1cs4z-b0AKIlatVspwihTqD5Jkcss7E_TRw&usqp=CAU

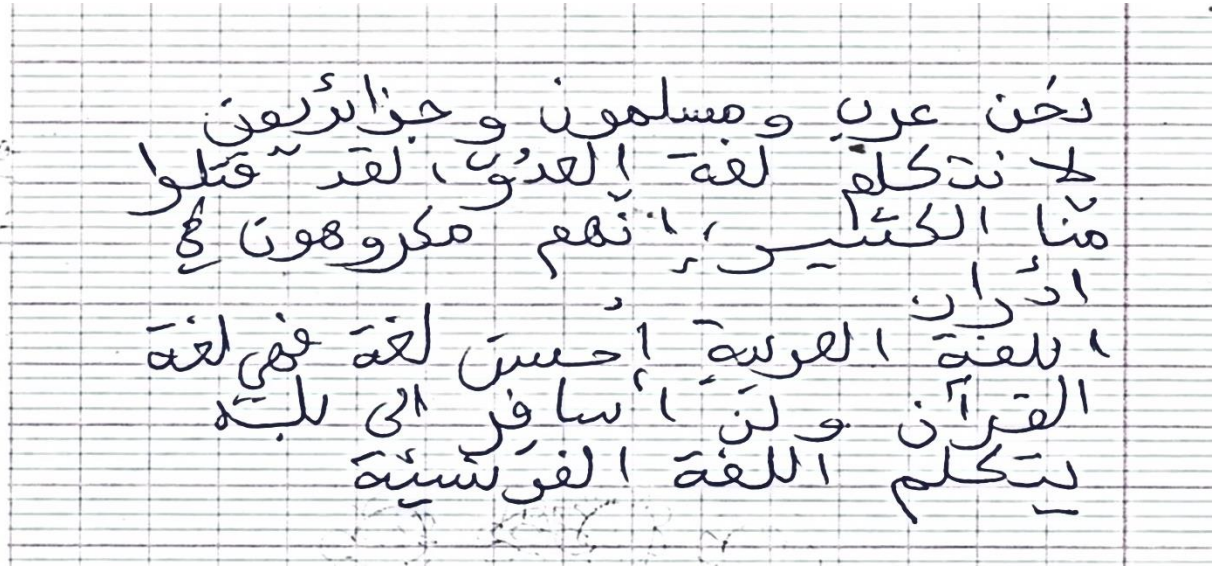
- source de l'image n°23 : <https://www.tattooparadyse.fr/assets/images/vinil/portfolio/vinil-min-14.jpg>
- Source de l'image n° 24 : <http://i.imgur.com/9DA0r5t.png>
- Source de l'image n° 25 : <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQUuGzBK3Yar91R1bXeA2kWeMqWNDpSXUo5rw&usqp=CAU>
- source de l'image du poème : <https://usercontent.one/wp/www.echoscommunication.org/wpcontent/uploads/2015/01/En-lumi%C3%A8re-management-les-diff%C3%A9rences-culturelles-cartographi%C3%A9es.jpg>
- source de l'image n°26 empathie : <https://thumbs.dreamstime.com/b/concept-d-empathie-compr%C3%A9hension-assortissant-les-%C3%A9motions-75173290.jpg>.

Annexe 13: Grille d'évaluation des compétences culturelles et interculturelles dans les productions écrites.

Le critère	Présent	Absent
Les connaissances culturelles de la culture de l'Autre		
Effectuer une comparaison entre sa culture maternelle et la culture de l'Autre		
Se décentrer		
Accepter l'Autre et tolérer ses différences		
Objectiver et relativiser sa vision du monde		
Eviter les stéréotypes et les préjugés		
Respecter l'Autre et se montrer empathique.		

Annexe 14: Des exemples de productions écrites des apprenants réalisées à la fin de l'expérimentation pédagogique.

Exemple n°1



يُحِبُّ عَرَبِيَّ وَمُسْلِمُونَ وَجَوَانِبُ
لَا نَدْكَلِمَ لَفَةً الْعَدُوِّ لَقَدْ قَتَلُوا
مِنَّا الْكَثِيرَ إِنَّهُمْ مَكْرُوهُونَ فِي
أَدْرَانِ
اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ أَحْسَنَ لَفَةً فِي لَفَةٍ
الْقُرْآنِ وَلَنْ أَسَافِرَ إِلَى بَلَدِهِ
بِتَكَلِمِ اللُّغَةِ الْفَرَنْسِيَّةِ

Exemple n°2

mon ami s'appelle Djibril, c'est un Belge, il habite avec moi dans la maison. Il a 21 ans, il est blanc. Il m'a dit mon mom est merveilleux, moi moylay de Adrar. il me raconte les choses belles de Belgique.

Exemple n°3

comme nous achourra, la la ils ont
le hallaouas, une fille de
coutume différente, comme
blanchement, et chasuan
rouge et Batman j'aime
le costume de Superman.

Exemple n°4

Sans le halloween il y a beaucoup
de costumes, c'est riche surtout
le casque de (يَاكْتَرَا) yaktara, les
têtes vides (إِسْرَا) . moi je veux
le costume de superman, batman
Le halloween est artistique, beau et
ambiance.

Exemple n°5

comme nous achourra. la ha ils ont
le halloween une fête de
costume différente. comme
blanchecage. et chasuan
rouge et batman j'aime
le costume de superman.

Exemple n°6

Mon camarade s'appelle Noah
" ggi " en arabe. mon frère
aussi Noah, il est algérien moi
aussi algérien, nous ressemblons
les deux bruns et on parle
kif kif français. il ne mange
pas le pain beaucoup.

Exemple n°6

achoura est une occasion
très belle et formidable car
on mange les bonbons et
les houhoubs et le skwin
game. il est un jour spécial
et introuvable dans le
monde.

Exemple n°7

à Emantét nous jetons le Zachou
en Mouharrame (10).
se jour - la nous mettons des
vêtements nous, nous portons
des p'tits panier pour ramasser
bienou dans les maisons.
nous : Bok Bok bienou ^{شجرة وقدي}
et la femme donne a nous le
"foule yeles", "homos yeles" et
caprices. C'est magnifique Zachou
a Emantét. Je veux Zachou
toujours

Exemple n°8

djibril est un nom arabe, joli, beau
et malayk. Nous a tout amour
le nom djibril car mouslim mais
mon ami pas mouslim. J'aime
mon ami djibril de belgica.

Exemple n°9

Nous donne tous des êtres vivants. De Adrar, de Mali ou de Belgique.

La nuit, après le diner nous racontons de nous même. Par exemple, je parle de ma famille, mon pays, mes traditions... Noah et Djibril racontent aussi.

Nous sommes très différents mais je comprend Noah et Djibril et Noah et Djibril comprennent moi.

Table des matières

<i>Dédicaces</i>	2
<i>Remerciements</i>	3
Résumé	4
Abstract	4
:الملخص.....	5
Liste des tableaux	6
Liste des figures	8
Liste des annexes.....	10
Liste des abréviations	11
<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	1
Partie n° 1	20
Cadrage méthodologique, conceptuel et emplacement en didactique des langues –cultures (FLE)	20
Introduction	21
Chapitre n°1.....	22
Cadrage conceptuel de la recherche	22
Introduction	23
1. La notion de compétence en didactique des langues : intersections de définitions de « compétence».....	23
2 Emergence de la didactique des langues-cultures et la notion de « Culture » : éclairer le concept polysémique	27
2.1 Définitions de « culture »	27
2.2 « culture » et « Culture »	30
2.3 La culture est source de sens	32
2.4 La culture est un héritage.....	32
2.5 La culture est interculturelle en soi.....	33
2.6 La culture : une richesse, un capital et une composante de l'identité.....	34
2.6.1 La culture est une richesse.....	34
2.6.2 La culture est un capital	34
2.6.3 La culture est une composante de l'identité	35
Typologies de la culture	37
3.1 La culture cultivée ou savante (ou du prestige).....	37
3.2 La culture quotidienne ou partagée	38
3.3 La culture immédiate	39
3.4 La culture générale	40

3.5	La culture externe	41
3.6	La culture interne	43
3.7	La culture nationale	43
3.8	La culture étrangère	44
	Intersection de notions	45
3.1.	Acculturation	45
3.2.	Assimilation.....	47
3.3.	L'enculturation	48
3.4.	La déculturation	48
3.5.	Socialisation.....	48
3.5.1.	La socialisation primaire	49
3.5.2.	La socialisation secondaire.....	49
	Langue- culture : quel rapport ?	50
	La langue comme un phénomène et un objet culturel.....	52
	La charge culturelle des mots.....	53
	L'interculturel : Essais de définitions et méthodes d'approches.....	54
3.6.	Définitions de l'interculturel	54
3.7.	Les méthodes d'approche de l'interculturel	57
3.7.1.	Première approche : les représentations et stéréotypes	57
3.7.2.	Deuxième approche : le choc culturel	58
3.8.	Les étapes du choc culturel.....	59
3.8.1.	Lune de miel.....	59
3.8.2.	La crise ou la confrontation.....	59
3.8.3.	L'ajustement ou l'adaptation.....	60
3.8.4.	L'aisance biculturelle	60
	La communication interculturelle	60
	L'approche communic-actionnelle et interculturelle	62
3.9.	L'approche communic-actionnelle dans le CECRL.....	63
3.10.	L'approche interculturelle dans le CECRL.....	64
	Synthèse de chapitre.....	65
	Chapitre n°2.....	67
	Cadrage méthodologique de la recherche	67
	Introduction	68
	Contexte de la recherche : Touat ; le Grand Sud.....	69
3.11.	Situation géographique	69

3.12.	La réalité plurilingue de Touat.....	69
3.13.	La mosaïque culturelle de Touat.....	70
	Cadrage méthodologique et rappel des données de base	71
3.14.	Genèse du travail.....	71
3.15.	Objectifs	73
3.16.	Questions de recherche «la problématique »	74
3.17.	Hypothèses émises	77
3.17.1.	Première hypothèse.....	78
3.17.2.	Deuxième hypothèse.....	78
3.17.3.	Troisième hypothèse	78
	Outils méthodologiques.....	79
3.18.	L'observation non participante	79
3.18.1.	La grille de l'observation.....	81
3.18.2.	Les trois contextes de l'observation	82
3.18.2.1.	Lycée Boualga Abdelkader de Tssabit.....	82
3.18.2.2.	Lycée Hakoumi Laid au Centre-ville d'Adrar	82
3.18.2.3.	Lycée El Hakim Ibn Roched à Reggane	82
3.19.	Le questionnaire pré expérimental des apprenants : évaluer le profil interculturel d'entrée en 1 A.S.	83
3.19.1.	L'échantillon.....	86
3.20.	Analyse du périmètre humain concerné par l'expérimentation pédagogique.....	89
3.20.1.	La répartition de la population apprenante selon le sexe et les tranches d'âge	89
3.20.2.	Analyse du profil des enquêtés selon leurs appartenances culturelles.	91
3.20.3.	Analyse du profil des enquêtés selon leurs langues maternelles	97
3.21.	Le questionnaire des enseignants de FLE.....	99
3.21.1.	Objectif du questionnaire.....	99
3.21.2.	Le contenu du questionnaire	100
3.21.3.	Le public visé.....	100
3.22.	L'entretien libre.....	101
3.22.1.	Les participants	101
3.22.2.	Le contenu de l'entretien	102
	L'expérimentation « l'enseignement explicite de l'interculturel : le dialogue interculturel »	103
	La durée de l'expérimentation pédagogique	106
	Le Quoi, Comment et Pourquoi de l'expérimentation	107
3.23.	Le QUOI	107

3.24.	Le COMMENT	107
3.25.	Le POURQUOI.....	108
	Le projet d'enseignement explicite interculturel francophone.....	108
	Les objectifs du projet d'enseignement interculturel explicite francophone.	110
3.26.	L'apprenant	110
3.27.	Chez l'enseignant.....	110
	Le protocole de l'évaluation.....	111
3.28.	L'évaluation diagnostique du profil interculturel d'entrée des apprenants : la phase pré expérimentation	112
3.29.	L'évaluation sommative à la fin de la saison scolaire 2020-2021	113
3.29.1.	L'évaluation sommative de l'expérimentation pédagogique : le questionnaire post-expérimental.....	113
3.29.2.	La production écrite : justification du choix du texte narratif comme texte d'évaluation sommative	117
	Présentation des corpus	119
3.30.	Le corpus initial de l'évaluation diagnostique : le profil interculturel d'entrée (du départ)	119
3.31.	Le corpus final	120
3.31.1.	Première partie.....	120
3.31.2.	La deuxième partie	121
3.31.2.1.	Le questionnaire « profil interculturel de sortie des apprenants de 1 A.S. »	121
3.31.2.2.	La production écrite « le texte narratif ».....	121
	Méthodes d'analyse des corpus.....	122
3.32.	L'approche mixte « les questionnaires »	122
3.33.	L'analyse des contenus et des thèmes « Les productions écrites et l'entretien »	122
	L'établissement de corpus : caractéristiques et finalités	123
3.34.	Corpus n° 1 du profil interculturel d'entrée.....	123
3.35.	Corpus n°2 des enseignants de FLE.....	124
3.36.	Corpus n°3 « les productions écrites des apprenants réalisées à la fin de l'expérimentation ».....	125
3.37.	Corpus n°4 : L'entretien de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE.....	126
3.38.	Transcription de l'entretien : le programme Valibel 2004.....	126
	Caractéristiques et finalités du corpus.....	126
	Synthèse du chapitre.....	127
	Partie n°2.....	129

La culture et l'interculturel dans le système éducatif algérien : pratiques enseignantes de FLE et processus de formation à l'interculturel.	129
Introduction	130
CHAPITRE N° 3	131
Dimension culturelle dans le système éducatif algérien, rôle de l'enseignant et sa formation à l'interculturel.	131
Introduction	132
1. La place de la culture et de l'interculturel dans les réformes du système éducatif algérien.	132
1.1. A la quête de la culture et l'interculturel dans les réformes du système éducatif algérien.	132
Le manuel scolaire de la 1 A.S. : une lecture descriptive à la quête de l'aspect interculturel francophone	135
1.2. Profil d'entrée et de sortie en 1 ^{ère} année secondaire	135
1.3. L'objectif terminal d'intégration du programme de la 1 A.S. Lettres et Philosophie : une lecture analytique	135
1.3.1. Le programme de 1 A.S. Lettres et philosophie	137
1.3.1.1. A l'oral :	137
1.3.1.2. A l'écrit :	138
Le manuel scolaire dans le contexte secondaire	140
1.4. La fonction d'un guide, du mentor ou d'éclaireur	140
1.5. La fonction d'assistance	141
1.6. La fonction de modèle langagier	141
1.7. La fonction interculturelle	141
1.8. La fonction de motivateur à l'autonomie en apprentissage	142
L'aspect culturel/ interculturel dans le manuel scolaire de 1 A.S.	142
1.9. Le contenu du manuel	142
1.10. Les aspects culturels présents du manuel de 1 A.S.	142
1.10.1. Projet n°1	143
1.10.2. Projet n° 2	144
1.10.3. Projet n°3	144
Pratiques enseignantes en classe de FLE et formation à l'interculturel	147
1.11. La pédagogie interculturelle	147
1.12. Les objectifs de la pédagogie interculturelle	150
1.13. Vers une éducation à l'altérité	150
La communication interculturelle : une finalité sociale	151
Le rôle de l'enseignant : passeur et intermédiaire culturels	152

La gestion de la diversité culturelle en classe de FLE	155
Les compétences culturelles et interculturelles des enseignants de FLE au cycle secondaire	156
1.14. La compétence culturelle	156
1.15. La compétence interculturelle	159
Enseigner des connaissances culturelles : le rehaussement culturel	160
Développer des compétences interculturelles	161
Quels contenus culturels favoriser ?	163
1.16. Le contenu « Civilisation »	163
1.17. Un contenu socioculturel « une simulation au quotidien »	164
Les approches adoptées en enseignement culturel et interculturel	165
1.18. L'approche actionnelle	165
1.19. L'approche linguistico-culturelle	166
1.20. L'approche socioculturelle	166
1.21. L'approche interculturelle	166
1.22. Les étapes de l'approche interculturelle	167
1.22.1. L'ethnocentrisme	168
1.22.2. La décentration	169
1.22.3. La relativisation et l'objectivation	170
1.22.4. L'empathie	170
1.22.5. L'approche par l'adaptation et la production du texte littéraire	171
La formation à l'interculturel des enseignants de FLE au cycle secondaire	171
1.23. La formation initiale des enseignants de FLE	172
1.24. La formation continue des enseignants de FLE	175
1.25. L'accompagnement des enseignants	176
Le rôle des inspecteurs dans la formation à l'interculturel	176
Stratégies et pistes pédagogiques de l'enseignement explicite de l'interculturel	177
Evaluation des compétences culturelles et interculturelles	179
Qu'est-ce qu'on évalue exactement ?	180
1.26. Evaluer un savoir	181
1.27. Evaluer un savoir-faire	181
1.28. Evaluer un savoir-être	181
Les méthodes d'évaluation des compétences culturelles et interculturelles	182
1.29. Les échelles de mesure des compétences interculturelles	182
1.30. L'assimilateur des cultures	183
Solutions proposées au profit des enseignants de FLE	185

1.31.	Le rehaussement culturel des enseignants de FLE.....	185
1.32.	La mobilité interne croisée (Sud –Nord)	185
1.33.	La mobilité externe	186
1.34.	L’ouverture sur les TIC comme moyen d’interculturel	186
	Synthèse du chapitre.....	186
	CHAPITRE N° 4.....	188
	L’interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de FLE : Enquête et analyse des données.....	188
	Introduction	189
1.	L’analyse de l’observation non participante	189
	La grille de présentation des séances observées.....	189
1.1.	La grille de présentation de la leçon présentée à Tssabit : Compréhension de l’écrit 189	
1.2.	La grille de présentation de la leçon présentée au lycée Hakoumi Laid « centre-ville d’Adrar » : Compréhension orale	190
1.3.	La grille de présentation de la leçon présentée à Reggane	191
	Grille d’observation des enseignants de FLE observés.....	192
1.4.	Les observations des pratiques enseignantes en FLE.....	193
1.4.1.	Le déroulement technique de la séance « la compréhension de l’écrit et de l’oral » 194	
1.4.2.	Un descriptif de la communication en classe	194
	La place de la culture et l’interculturel dans les séances observées.....	195
1.5.	Tssabit (L2) et Reggane (L3).....	196
1.6.	Centre -ville d’Adrar : l’enseignant E1	197
	L’analyse des données obtenues du questionnaire des enseignants.....	198
1.7.	Présentation des thèmes et leurs objectifs	198
	L’analyse des données obtenues du questionnaire	201
1.8.	Thème n° 1 : L’âge et le sexe des enquêtés	201
1.9.	Thème n° 2 : L’établissement de la formation initiale à l’enseignement du français langue étrangère.....	202
1.10.	Thème n° 3 : Le statut et l’ancienneté dans le secteur de l’enseignement.....	204
1.11.	Thème n° 4 : La notion de la culture et la civilisation	205
1.11.1.	Analyse de la réponse n°1	207
1.11.2.	Analyse de la réponse n°2	207
1.11.3.	Analyse de la réponse n°3	208
1.12.	Thème n° 5 : Les pratiques enseignantes en relation avec l’interculturel.....	209

1.13.	Thème n°6 : évoquez-vous des aspects culturels francophones avec vos apprenants ?	211
1.14.	Thème n°7 : Que signifie pour vous l'enseignement de l'ensemble langue française – cultures francophones ?	212
1.15.	Thème n°8 : 59 ans après l'indépendance de l'Algérie, la langue-culture française est-elle toujours perçue à travers le passé colonial ?	213
1.16.	Thème n° 9 : Beaucoup de facteurs sont à l'origine de la résistance culturelle chez les apprenants de 1 A.S. à Touat et entravent l'acquisition des compétences culturelles et interculturelles, citez-en trois, SVP ?	215
1.17.	Thème n°10 : Les approches adoptées en classe de 1 A.S. : l'approche par compétence, l'approche traditionnelle, ou l'approche interculturelle inscrite dans l'éclectisme.	218
1.18.	Thème n°11	221
1.19.	Thème n° 12	222
1.20.	Thème n°13	223
1.21.	Thème n° 14	225
1.22.	Thème n°15 : Solutions porteuses proposées par les enseignants enquêtés	226
	Synthèse de chapitre	227
	Chapitre n° 5	230
	Formation des enseignants de FLE au cycle secondaire à l'interculturel : Points de vue de l'inspecteur de l'éducation nationale de FLE de Touat	230
	Introduction	231
1.	Rappel de l'instrument d'enquête : l'entretien	231
	Approches d'analyse	232
	Transcription orthographique selon la convention Valibel 2004	232
	Participants	233
	Présentation, analyse et interprétation des données de l'entretien	234
1.1.	Thème n°1 : L'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère à Touat	235
1.1.1.	Objectif	235
1.1.2.	Question n°1	235
1.1.3.	Réponse n°1	235
1.1.4.	Analyse de la réponse n° 1	235
1.2.	Thème n°2 : La relation entre la langue et la culture	237
1.2.1.	Objectif	237
1.2.2.	Question n°2	237
1.2.3.	Réponse n°2	237
1.2.4.	Analyse de la réponse n°2	237

1.3. Thème n°3 : L'enjeu de connaître la culture de la langue apprise	238
Objectif	238
1.3.1. Question n°3.....	238
1.3.2. Réponse n°3.....	238
1.3.3. Analyse de la réponse n°3	239
1.4. Thème n°4 : Les tâches et rôles primordiaux de l'enseignant secondaire de FLE en classe de 1 A.S.....	239
1.4.1. Objectif.....	239
1.4.2. Question n°4.....	240
1.4.3. Réponse n°4.....	240
1.4.4. Analyse de la réponse n°4	240
1.5. Thème n°5 : Le manuel scolaire, les supports pédagogiques et le programme de 1 A.S. dans le champ de l'interculturel	241
1.5.1. Objectif.....	241
1.5.2. Question n°5.....	241
1.5.3. Réponse n°5.....	241
1.5.4. Analyse de la réponse n°5	242
1.6. Thème n° 6 : Les tâches de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé du FLE..	243
1.6.1. Objectif.....	243
1.6.2. Question n°6.....	243
1.6.3. Réponse n°6.....	243
1.6.4. Analyse de la réponse n°6	243
1.7. Thème n° 7 : les compétences des enseignants de FLE au cycle secondaire visées par la formation continue.....	244
1.7.1. Objectif.....	244
1.7.2. Question n°7.....	244
1.7.3. Réponse n° 7.....	244
1.7.4. Analyse de la réponse n°7	244
1.8. Thème n°8 : L'éducation à la citoyenneté à travers l'enseignement du français langue étrangère.....	245
1.8.1. Objectif.....	245
1.8.2. Question n°8.....	245
1.8.3. Réponse n°8.....	246
1.8.4. Analyse de la réponse n°8	246
1.9. Thème n°9 : L'ordre du jour des séminaires et des journées de formation animés par les inspecteurs d'éducation nationale au profit des enseignants du cycle secondaire de FLE	

1.9.1.	Objectif.....	246
1.9.2.	Réponse n°9.....	247
1.9.3.	Analyse de la réponse n°9	248
1.10.	Thème n°10 : La mise en place des approches didactiques en classe de FLE : l'approche interculturelle.....	248
1.10.1.	Objectif	248
1.10.2.	Réponse n° 10.....	248
1.10.3.	Analyse de la réponse n°10	249
1.11.	Thème n°11 : L'expression "le respect des valeurs" dans la description du profil d'entrée et de sortie de 1 A.S.....	249
1.11.1.	Objectif	249
1.11.2.	Question n°11	249
1.11.3.	Réponse n°11	249
1.11.4.	Analyse de la réponse n°11	250
1.12.	Thème n°12 : L'intégration de la dimension interculturelle francophone dans le manuel scolaire	250
1.12.1.	Objectif	250
1.12.2.	Question n°12	250
1.12.3.	Réponse n°12.....	250
1.12.4.	Analyse de la réponse n°12	251
1.13.	Thème n° 13 : Proposition des thèmes interculturels à traiter en classe de FLE. 251	
1.13.1.	Objectif	251
1.13.2.	Question n°13	252
1.13.3.	Réponse n° 13.....	252
1.13.4.	Analyse de la réponse n°13	253
1.14.	Thème n°14 : Des conseils aux enseignants pour promouvoir l'interculturel en classe de 1 A.S.....	253
1.14.1.	Objectif	253
1.14.2.	Question n°14	253
1.14.3.	Réponse n° 14.....	253
1.14.4.	Analyse de la réponse n°14	254
1.15.	Thème n° 15 : La formation continue à l'interculturel.	255
1.15.1.	Objectif	255
1.15.2.	Question n° 15	255
1.15.3.	Réponse n°15.....	255
1.15.4.	Analyse de la réponse n°15	256

1.16. Thème n° 16 : Revaloriser l'interculturel dans le processus formation continue des enseignants de FLE.....	257
1.16.1. Objectif	257
1.16.2. Question n°16	257
1.16.3. Réponse n° 16.....	257
1.16.4. Analyse de la réponse n°16	258
Synthèse de chapitre.....	261
PARTIE N° 3	264
Représentations de la langue française et difficultés de développement des compétences culturelles et interculturelles chez les jeunes lycéens de Touat :	264
Analyse d'enquête et proposition des alternatives possibles	264
Introduction	265
CHAPITRE N° 6.....	266
<i>L'impact des représentations de la langue française sur l'apprentissage interculturel de FLE dans le contexte secondaire de Touat.</i>	266
Introduction	267
1. Les représentations.....	268
Les représentations des apprenants de la langue française.....	270
1.1. Les représentations linguistiques.....	270
1.2. Les représentations sociales / culturelles.....	273
Les stéréotypes et leur influence sur l'apprentissage du français langue et culture.....	274
L'habitus.....	279
La motivation	281
Le développement des compétences culturelles et interculturelles des apprenants dans un milieu plurilingue et multiculturel.....	283
1.3. La compétence culturelle et interculturelle des apprenants en classe de FLE.....	283
La compétence culturelle	288
1.4. En didactiques du FLE	288
1.5. Selon L'UNESCO	290
1.6. Selon Le CECRL.....	290
Les besoins culturels des apprenants.....	292
La compétence interculturelle	293
Grille de compétence interculturelle	295
La mise en place d'une conscience interculturelle.....	298
Sensibiliser à l'apprentissage interculturel en classe de FLE	298
Synthèse de chapitre.....	299

CHAPITRE N° 7	301
Profil interculturel d'entrée en 1 A. S et de sortie (vers la 2 A.S) des apprenants dans le contexte secondaire de Touat.	301
Introduction	302
1. L'observation non participante	302
1.1. La grille d'observation des apprenants	302
1.1.1. Les stéréotypes et les préjugés	304
1.1.2. Le silence.....	305
1.1.3. Les réponses collectives	305
1.1.4. Refuser la prise de parole individuelle	306
1.1.5. Des attitudes agressives.....	306
Présentation et analyse du questionnaire pré-expérimental (l'évaluation diagnostique)	307
1.2. Item n°8 : la pratique quotidienne de la langue française hors les établissements scolaires.	307
1.3. Analyse du troisième axe : les connaissances culturelles à propos de la francophonie et des pays francophones.	309
1.4. Item n° 9: L'existence de la francophonie en Afrique et en Europe.	309
1.5. Item n° 10 : Le drapeau : symbole d'identité individuelle, collective.....	310
1.6. Première comparaison : item n° 10 « Drapeau ».....	311
1.6.1. La signification des trois couleurs du drapeau national, de l'étoile et du croissant rouges. 311	
1.7. Item n°11 : Que signifient la couleur blanche, verte, l'étoile et le croissant rouges du drapeau algérien ?.....	312
1.8. Analyse du 11 ^{ème} item.....	315
1.9. Deuxième comparaison « la pratique vestimentaire ».....	316
1.9.1. Item n°12 : Citez les régions algériennes connues par les spécificités vestimentaires suivantes : le Haïk, Adjar noir et long, karakou, burnouss, elmelhfa, le dokkâli, la gandura, la blouza, la chedda».	316
1.9.2. Analyse du douzième item « le code vestimentaire »	317
1.10. Troisième comparaison « l'art culinaire »	318
1.10.1. Item n°13 : De quelles origines sont les plats suivants : les gaufres flamandes, la viennoiserie, El harira, le bœuf bourguignon, le pain d'épices, la poutine. Zfitti.	319
1.10.2. Analyse du treizième item	321
1.11. Quatrième comparaison	322
1.11.1. Item n°14 : Citez les fonctions et les nationalités des personnalités suivantes. (Ibn Badiss, Macron, Maître Gims, Zineddine Zidane, Victor Hugo, De Gaulle, Mouloud Feraoun). 322	
1.11.2. Analyse du quatorzième item	324

1.12.	Cinquième comparaison.....	325
1.12.1.	Item n° 15 : les préférences télévisuelles des jeunes lycéens à Touat.....	325
1.12.2.	Analyse du quinzième item	327
1.13.	Analyse quatrième axe : les représentations linguistiques des apprenants à propos de la langue française	327
1.13.1.	Item n°16 : La langue française est une langue facile/ difficile/ moyenne/ compliquée ou simple. Choisissez deux réponses.	330
1.13.1.1.	Analyse du seizième item	331
1.13.2.	Item n°17 : En quoi la langue française est-elle difficile ? Donnez deux raisons. 332	
1.13.2.1.	Analyse du dix-septième item.....	334
1.13.3.	Item n°18 : J'apprends ou je n'apprends pas la langue française parce qu'elle est : importante/ internationale/ une langue d'accès au savoir / de développement/ de civilisation et de culture / de colonialisme. Vous pouvez choisir deux réponses.	335
1.13.3.1.	Analyse du dix-huitième item : la langue française vue par les apprenants de 1 A.S. à Touat	337
1.13.4.	Item n°19 : Pourquoi vous n'aimez pas le français en tant que langue étrangère ?	338
1.13.4.1.	Analyse du dix-neuvième item	340
1.13.5.	Item n°20 : Qu'est-ce que vous préférez ? L'anglais ou le français.....	341
1.13.5.1.	Analyse du vingtième item	342
1.13.6.	Item n°21 : J'apprends le français pour voyager et faire du tourisme / travailler/ étudier à l'étranger/ communiquer tout simplement.	342
1.13.6.1.	Analyse du vingt et unième item	344
1.13.7.	Cinquième axe : les représentations socioculturelles relatives à la société française chez les apprenants de 1 A.S.	345
1.13.7.1.	Les français et les françaises.....	345
1.13.7.2.	La France	347
1.13.7.3.	Analyse du sixième axe : Les représentations socioculturelles des apprenants de 1 A.S à Touat.....	348
1.13.8.	Item n° 14 : les attitudes et les comportements d'un jeune lycéen de Touat en contact avec une personne culturellement différente. (Francophone.....	351
1.13.8.1.	Analyse du septième axe : les comportements et les attitudes des apprenants : la posture interculturelle.....	351
1.13.9.	Analyse du quatorzième item	352
1.13.10.	Item n°15 : Que faites- vous lors d'une conversation avec une personne française, canadienne, belge, ivoirienne, tunisienne, suisse ou autre ? (vous n'avez pas la même culture, mais vous parlez la même langue)	353

1.13.10.1. Analyse du septième axe : les attitudes des apprenants de 1 A.S au sein d'une communication interculturelle.....	354
Le bilan de l'évaluation diagnostique	355
Synthèse de chapitre.....	357
CHAPITRE N°8 :.....	359
Expérimentation pédagogique : procédure, analyse des productions écrites et proposition des alternatives possibles.....	359
Introduction	360
1 Recherche –Action.....	361
1.1 Présentation de l'expérimentation pédagogique : intégration explicite de la dimension interculturelle francophone	361
2 Le protocole expérimental	362
2.1 L'évaluation sommative	363
2.1.1 Thème n° 1 : les études à l'étranger	363
2.1.1.1 L'objectif de ce thème.....	364
2.1.2 Thème n°2 : Moulay invité au Halloween au Québec	364
2.1.2.1 Objectifs de ce thème.....	364
3 Le contenu du projet d'enseignement interculturel francophone explicite.....	364
3.1 Volet n° 1 : Notions de base : culture/ interculturel/ francophonie	364
3.2 Volet n°2 : « Moi et Toi ».....	365
3.3 Volet n°3 : « Etranger ! Je te suis étranger aussi ! » Préjugé et stéréotype. ..	365
3.4 Volet n°4 : Les textes illustrés proposés.....	366
3.5 Le volet des activités interculturelles (Réflexion, réaction et interaction)	369
4 L'analyse de l'évaluation sommative de l'expérimentation pédagogique « la production écrite »	371
4.1 L'analyse des productions écrites.....	371
4.1.1 Le premier modèle	372
4.1.2 Le deuxième modèle	372
4.1.3 Le troisième modèle	373
4.1.3.1 La première catégorie : l'attitude de refus	373
4.1.3.2 La deuxième catégorie : l'égo-centrisme	375
4.1.3.3 La troisième catégorie : les connaissances et les compétences.....	377
4.1.3.4 Les prénoms Noah et Djibril.....	379
4.1.3.5 La curiosité de découvrir les cultures francophones : malienne et belge..	381
4.1.3.6 Le droit au respect.....	382
4.1.3.7 La différence est source de richesse.....	383

4.2	Analyse du questionnaire post-expérimental : le profil interculturel de sortie.....	383
4.2.1	Analyse des résultats du questionnaire de la phase finale.....	383
4.2.2	Les connaissances culturelles.....	383
4.2.3	Les représentations linguistiques et socio-culturelles	384
4.2.4	Les comportements (la mise en pratique des savoirs).....	385
4.3	Analyse comparative entre le profil interculturel d'entrée et le profil de sortie des apprenants de 1 A.S.	386
4.3.1	Les écarts entre l'évaluation diagnostique et sommative par le biais du questionnaire pré et post expérimental.....	386
5	Quelques pistes porteuses au profit des enseignants et des apprenants de FLE	389
	Synthèse de chapitre.....	390
	CONCLUSION GENERALE	393
	Contributions.....	403
	Limites de la recherche	405
	Les perspectives et les approfondissements	406
	Bibliographie.....	407
	Annexes.....	432
	Table des matières	81