

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Alger II / Bouzaréah
Faculté des Langues Etrangères / Département de Français



Thèse

Préparée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat LMD

Option : Didactique des langues et sociodidactique

Thème

**Proposition d'une démarche pour l'enseignement-
apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle.
Cas des apprenants de troisième année secondaire.**

Thèse présentée par :

GHALEM Hicham

Sous la direction de :

Pr. DJEBLI Mohand Ouali

Membres de jury :

Mme. ASSELAH-RAHAL Safia	Professeure	Université d'Alger 2	Présidente
M. DJEBLI Mohand Ouali	Professeur	Université d'Alger 2	Rapporteur
Mme. BENHOUHOU Nabila	Professeure	E.N.S Bouzaréah	Examinatrice
Mme. BENSEKAT Malika	Professeure	Université de Mostaganem	Examinatrice
Mme. OUALI Khadidja	MCA	Université d'Alger 2	Examinatrice

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma gratitude et mes remerciements à mon Directeur de recherche, M. Djebli Mohand Ouali, pour la qualité de ses orientations et ses conseils qui m'étaient très précieux.

J'adresse également mes sincères remerciements et ma reconnaissance à tous les enseignants qui m'ont soutenu durant mon parcours universitaire.

Mes remerciements vont aussi aux membres du jury qui ont bien accepté de lire ce modeste travail pour l'évaluer.

Sans oublier ma famille qui a su trouver les mots pour me reconforter et m'encourager quand le chemin me paraissait difficile et infranchissable.

Dédicace

Je dédie la présente Thèse à mes chers parents que nul ne peut remplacer dans mon cœur, qui ont toujours cru en moi, qui m'ont soutenu tout au long de mon parcours, et qui m'ont redonné courage et sourire lorsque l'angoisse et le désarroi s'emparaient de mon être.

A mes frères Kamel, Faouzi et Ahmed

A mes sœurs Noura, Naziha et Sarah

A mes amis et collègues

Et à toute personne qui reste convaincue que l'effort sincère et honnête est la seule voie vers la réussite et la réalisation de Soi.

Qu'ils trouvent tous ici, le témoignage de mon amour et de ma gratitude.

Table des matières		Page
Introduction générale		06
Partie théorique		
Chapitre I : La didactique des langues en perpétuelle mouvance		
Introduction		19
1- Tentative de définition et de délimitation du champ conceptuel		
1-1 : La notion de culture		20
1-2 : Le rapport langue-culture		23
1-3 : L'interculturel ?		26
1-4 : L'identité culturelle / linguistique		29
1-5 : Acculturation / Socialisation		33
2- Vers une conception plurilingue-pluriculturelle de l'enseignement-apprentissage des langues		
2-1 : Eclectisme méthodologique en didactique du FLE		37
2-2 : L'approche interculturelle : naissance et développement		40
2-3 : L'interculturel : Une nouvelle dissidence		44
2-4 : L'aspect ambigu de l'interculturel		47
3- Apprentissage interculturel : Réflexion d'ensemble		
3-1 : Les difficultés de l'apprentissage interculturel		51
3-2 : Pédagogie et éducation interculturelle		53
3-3 : Culture savante et culture partagée		56
3-4 : La communication exolingue		60
4 : Pour une valorisation de la compétence interculturelle : le contexte algérien entre réalité et aspiration		
4-1 : Le paysage linguistique en Algérie		63
4-2 : La formation à l'interculturel en question		66
4-3 : Le discours didactique et méthodologique		69
4-4 : Le discours institutionnel		72
4-5 : Les limites des manuels de FLE		75
Conclusion		79

Chapitre II : La perspective interculturelle

Introduction	81
1- L'interculturel comme méthodologie	
1-1 : La relativisation des systèmes de valeurs	82
1-2 : Initiation à la décentration	84
1-3 : La démarche comparative	87
1-4 : Formation par l'analyse critique des heurts de la rencontre	90
1-5 : Les stratégies cognitives et les stratégies expérientielles	93
2- Pour une approche interculturelle dans l'enseignement des langues	
2-1 : La compétence culturelle	95
2-2 : La compétence interculturelle : Quoi ? Pourquoi ? Et comment ?	97
2-3 : S'exprimer sur sa propre culture et découvrir celle de l'autre	101
2-4 : Changement de langue et changement d'identité	104
3- Les obstacles de la communication interculturelle	
3-1 : Les filtres qui bloquent la rencontre interculturelle	107
3-1-1 : Stéréotypes et préjugés	108
3-1-2 : Les représentations interculturelles	110
3-2 : Les malentendus	113
3-3 : Le défi pluriculturel supporté par l'école	116
3-4 : Aller au-delà des représentations et des idées stéréotypées	119
4 : Les principes d'une didactique de l'interculturelle	
4-1 : L'authenticité des documents	122
4-2 : Préparation des apprenants à vivre l'interculturel	125
4-3 : Penser la diversité et non la différence	127
4-4 : La formation des enseignants	130
4-5 : Le rôle pédagogique de l'enseignant	132
Conclusion	136

Partie pratique

Chapitre I : Attitudes des apprenants vis-à-vis de l'autre

- Pré-expérimentation -

Introduction	139
1- Présentation du questionnaire	140
2- Analyse et commentaire des résultats	141
Conclusion	176

Chapitre II : Exploration didactique de la perspective interculturelle

Introduction	179
1- Description de l'expérimentation	180
2- Séquence 01 : Déroulement des enseignements	
Séance 01 : Représentations sur les Français	187
Séance 02 : Les droits des femmes	192
Séance 03 : La fête de Noël	199
Séance 04 : Les indices de la subjectivité	206
Séance 05 : Différences et similitudes	213
3- Séquence 02 : Déroulement des enseignements	
Séance 01 : La gastronomie française	221
Séance 02 : La relation parent-enfant	227
Séance 03 : Conception du travail chez les Français	234
Séance 04 : L'expression de la concession	241
Séance 05 : Francophonie et plurilinguisme	247
Conclusion	255

Chapitre III : Attitudes des apprenants vis-à-vis de l'autre

- Post-expérimentation -

Introduction	257
1- Analyse et commentaire des résultats	258
Conclusion	293
Conclusion générale	295

Table des matières

Références bibliographiques	303
Annexes	
Annexe 01 : Questionnaire destiné aux apprenants	317
Annexe 02 : Compréhension de l'oral	325
Annexe 03 : Compréhension de l'écrit - 01 -	329
Annexe 04 : Compréhension de l'écrit - 02 -	332
Annexe 05 : Points de langue	336
Annexe 06 : Expression orale	339
Annexe 07 : Compréhension de l'oral	342
Annexe 08 : Compréhension de l'écrit - 01 -	346
Annexe 09 : Compréhension de l'écrit - 02 -	350
Annexe 10 : Points de langue	353
Annexe 11 : Expression écrite	357

Introduction générale

« Vos préjugés sont vos fenêtres
sur le monde. Nettoyez-les de
temps en temps, ou la lumière
n'entrera pas. »

Isaac Asimov

A l'époque actuelle, le monde entier s'est métamorphosé grâce au phénomène de la mondialisation/globalisation, qui tend à rendre l'univers comme un petit village caractérisé par l'accentuation des contacts et des échanges socioculturels et la multiplication des mobilités géo-professionnelles. Ce changement, qu'a connu notre monde, a produit durant les dernières années une ambiance de réflexion dans les domaines de contact et des relations humaines (sociologie, anthropologie, psychologie)

En matière de didactique des langues, de grands changements ont également eu lieu, notamment, après l'avènement de l'approche communicative (les années 70-80), qui a ouvert de nouvelles perspectives et a permis de renouveler les visions dans cette discipline. Dès lors, la classe n'est plus assimilée à un espace où l'on inculque une technicité linguistique, mais plutôt comme un lieu où l'apprenant, considéré comme un acteur social, doit s'approprier à l'aide d'un enseignant médiateur une compétence de communication censée lui permettre de nouer des relations d'égal à égal avec des locuteurs ayant des référents culturels différents des siens. Ceci tout en mettant en valeur les composantes de l'identité de son interlocuteur aussi bien que les siennes. C. Puren atteste à ce propos que : « *Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication, où l'apprenant aura quelque chance de se retrouver en utilisant les codes de la langue cible.* » (PUREN, 1988, pp. 371-372)

Delà, nous pouvons dire que c'est grâce à l'adoption des approches communicatives dans le domaine de l'enseignement des langues, que l'on a pu envisager l'autre dans une perspective interculturelle, du moment où le contact entre des systèmes linguistiques différents met indubitablement les systèmes culturels, que ces langues charrient, en interaction.

En effet, la dimension interculturelle des langues et la place que doit occuper la culture dans tout processus conjoint d'enseignement – apprentissage ont passé d'après Gohard-Radenkovic. A, par trois phases, que l'on va résumer dans ce qui suit :

Introduction générale

- La première régnait au cours de la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, où il y avait une tendance à visée extralinguistique. Il s'agissait d'un enseignement fondé sur l'opposition langue/civilisation. A ce propos Gohard-Radenkovic explique que : « *C'est cette conception de la culture est donc celle de la civilisation [...] véhiculant en son sein une mission civilisatrice : le soi est idéalisé et l'autre est réceptacle - et relais- de cette culture cultivée.* » (GOHARD-RADENKOVIC, 2005, p. 23)

- Dans les années soixante (60), une nouvelle tendance appelée « intralinguistique » est apparue. Cette dernière véhiculait une vision plus ou moins différente de la première, en envisageant la langue comme l'équivalent de la civilisation, et par conséquent, enseigner une langue signifiait enseigner un contenu civilisationnel décontextualisé, figé, objectivé et que tout apprenant devait mémoriser.

- La dernière phase est enfin celle appelée, selon toujours le même penseur « la tendance ethno-communicative ». C'est cette dernière qui a bouleversé le domaine de la didactique et nous a conduit d'une prise de conscience d'une dimension culturelle à une valorisation d'une nouvelle dimension dite interculturelle. Cette nouvelle conception de la culture est née, grâce à l'évolution des sciences sociales, à l'instar de la sociolinguistique et la psycholinguistique qui ont contribué, de manière considérable, à la redéfinition du concept « culture » en le distinguant de celui de civilisation stigmatisée à cette époque de réducteur, car ne référant qu'à une culture cultivée qui se représente dans les œuvres littéraires, artistiques et historiques, etc.

Dorénavant, parler de dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères est devenu un fait tout à fait naturel, car le rapport langue – culture est si étroit qu'on l'assimile aux deux faces d'une même feuille. Ici nous rejoignons G. Zarate qui stipule dans son ouvrage « *représentation de l'étranger et didactique des langues* », que l'on ne peut pas apprendre une langue étrangère en faisant abstraction de son aspect culturel. M. Abdallah-Preitcelle partage aussi le même avis, en estimant qu'il n'est pas possible d'enseigner une langue sans

l'ancrer dans sa culture. Selon elle : « *Le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture, c'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004, p. 28)

Toutefois, si l'on prête attention aux dernières publications faites par des chercheurs s'intéressant à la didactique de l'interculturel. Il nous paraît que cette discipline passe par une situation d'instabilité, voire d'une crise épistémologique. L'un de ces ouvrages est celui écrit par le sociologue émérite Jacques Demorgon « *Critique de l'interculturel.2005* », ajoutant à cela d'autres publications éditées par des didacticiens de renom. Nous citons à titre d'exemple l'ouvrage coordonné par Ph. Blanchet et D. Coste sous l'intitulé : *regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle (2010)*. Et celui de Gina Thésée, Nicole Carignan et Paul R Carr intitulé : *les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs des cultures (2010)*. De même Fred Dervin a publié en 2010 un article, dans lequel il a essayé de faire une analyse du statut quo de l'interculturel et de proposer quelques pistes permettant de remédier à ce qui est critique. Cet article est paru sous l'intitulé : *pour faire face à la crise de l'interculturel*.

D'après tous ces spécialistes : « l'interculturel se trouverait actuellement dans une mauvaise passe ; cette situation est tour à tour attribuée à de mauvaises pratiques d'enseignement, des compréhensions erronées des théorisations didactiques et à un manque de clarté dans le discours des chercheurs eux-mêmes. » (DEMINAL, 2013, p. 17)

En fait, si l'on envisage le paysage de la recherche scientifique en Algérie, on s'aperçoit, qu'il y a tant de chercheurs qui ont travaillé ou qui travaillent encore sur l'importance d'une prise de conscience interculturelle ou sur la place que devrait occuper la dimension interculturelle dans nos classes de langue. Parmi ces chercheurs et les travaux qu'ils ont publié, nous citons à titre d'exemple : le Professeur DAKHIA Abdelouahab, qui a publié en 2010 un ouvrage sous l'intitulé : « *Parcours interculturel. Etre et devenir* ». Aussi, la Professeure Safia Assehal-Rahal qui a publié, en 2007, un ouvrage en collaboration avec Philippe Blanchet « *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôle du*

français en contexte didactique ». Et enfin, la Professeure AIT-DAHMAN Karima, avec son article édité, en 2009, dans la revue Synergies Algérie sous l'intitulé « *Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction* ». Ces chercheurs s'accordent tous sur le fait que, le processus d'enseignement–apprentissage d'une langue étrangère doit reposer sur une démarche favorisant le développement d'une compétence interculturelle, et cela non seulement pour apprendre aux apprenants à communiquer efficacement, mais aussi, parce qu'elle permet de supprimer les frontières entre les différentes cultures, et par conséquent va permettre de se libérer des chaînes de l'individualisme, de l'ethnocentrisme, de combattre les préjugés et les stéréotypes et de reconstruire l'ensemble des représentations vis-à-vis de l'autre.

C. Puren et R. Galisson avancent à ce sujet que : « la culture dans toutes ses formes est de plus en plus incontestable à l'école, parce qu'elle est au cœur de la formation, de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires. » (Galisson & PUREN, 1993, p. 96)

En Algérie, politiquement parlant, le français prend toujours le statut d'une langue étrangère. En revanche, la réalité montre que cette langue occupe une place toute autre au sein de notre société du fait qu'elle est utilisée dans tous les domaines et considérée comme un outil d'accès à la technologie moderne et un moyen de communication, mais dont les traits culturels sont trop souvent occultés, car les décideurs considéraient à l'époque, qu'une ouverture sur la culture de l'autre peut nuire à l'identité nationale. Donc cette méfiance envers l'autre a créé une sorte de barrière entre l'individu et la langue/culture étrangère, puisque l'appropriation de ces dernières implique l'acquisition d'une nouvelle vision du monde. En d'autres termes, apprendre une langue étrangère, c'est apprendre d'abord à se remettre en question et à remettre en cause ses propres valeurs culturelles conçues auparavant comme universelles. Edouard Glissant (1993) souligne à cet égard que le problème de l'apprentissage des langues étrangères ne réside pas dans leur appropriation car :

« On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte ; de la parler dans l'ignorance de la présence d'autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache. » (DASEN & PERREGAUX, 2002, p. 181)

Introduction générale

Il est à souligné que, l'enseignement des langues en Algérie a connu une véritable évolution à partir des années 2000, avec l'avènement de la réforme du système éducatif, qui a remis en question la politique linguistique et pédagogique antérieure, et a plaidé pour un judicieux équilibre entre l'enseignement du culturel et du linguistique en classe de FLE au niveau de tous les paliers, et cela dans l'objectif d'amener les apprenants à :

- Se familiariser avec la culture de l'autre et à comprendre ceux ayant des systèmes de valeurs distincts des leurs.
- S'ouvrir sur le monde, pour prendre du recul par rapport à leur propre environnement. Ceci afin de réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Ainsi l'on constate que, les instructions officielles de l'Etat algérien exhortent, clairement, à la prise en considération de l'aspect culturel de la langue et à une formation dans une perspective d'observation, de compréhension et de relativisation des données de la culture étrangère. Les concepteurs des programmes actuels mettent bien en relief les objectifs pédagogiques visés par l'institution scolaire algérienne dans ce passage tiré du programme de première année secondaire :

« Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de transactions possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication, car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect utilitaire de l'aspect culturel. Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'autre à travers une réflexion entretenue sur l'identité / altérité. » (Programme de FLE, Mars 2005, p. 24)

Toutefois, notre expérience en tant qu'enseignant de français au secondaire, nous a permis de constater, que les pratiques traditionnelles d'enseignement des langues étrangères sont toujours ancrées dans nos classes de FLE, réduisant ainsi l'apprentissage de ce dernier au simple développement d'une compétence grammaticale, fonctionnelle ou pragmatique en communication.

Relégué au second plan, l'interculturel semble ne parvenir toujours pas à se frayer un chemin dans notre quotidien, puisqu'il est saisi par la société comme un facteur de néocolonialisme, et donc comme un objet dissimulant derrière ses slogans prônant la modération et le vivre ensemble, une idéologie de destruction identitaire, d'aliénation et de déculturation de l'individu. Ce regard noir porté sur l'interculturel n'est pas venu du néant, mais il est surtout le résultat d'une histoire commune entre l'Algérie et la France caractérisée par un contexte conflictuel, ou comme le soulignent judicieusement C. Puren et R. Galisson :

« Les cultures étrangères ont toujours fait l'objet d'une surveillance (et même d'une malveillance) spéciale de la part de nombreux régimes (surtout autoritaires, mais pas seulement !) Pourquoi ? Parce qu'elles sont dépositaires de ce qui caractérise l'Autre collectif dans son essentialité ; parce qu'elles rendent compte de sa spécificité, de son identité profonde. En un mot de sa différence. » (Galisson & PUREN, 1993, p. 97)

En outre, il est à noter que, malgré les réformes pédagogiques mises en place récemment, qui prônent une démarche d'ouverture sur le monde, d'éveil aux langues et de dépassement de son système culturel pour cohabiter avec l'autre (qui n'est forcément pas un étranger), les programmes et les manuels scolaires sont toujours vides de tout contenu susceptible de susciter l'intérêt des apprenants envers la culture de la langue cible. Cette culture autre qui ne doit plus être considérée ni comme un objet inconnu à craindre, ni comme un idéal à atteindre, mais plutôt, il faut qu'elle soit appréhendée sous son aspect humaniste, afin d'amener l'apprenant à adopter une attitude de tolérance et à ne pas voir dans l'autre un ennemi, mais surtout un Alter-Ego. Un objectif, qui ne peut être réalisé que par la mise en œuvre d'une démarche fondée sur l'interaction entre la langue - culture de l'apprenant avec la langue - culture étrangère. Notre idée se trouve également étayée par L. Porcher, qui affirme à propos de ce point que : « *on ne reçoit pas l'interculturel tout fait, on le fabrique.* » (PORCHER, 1988, p. 49)

S'interroger sur la dimension interculturelle dans l'enseignement - apprentissage du FLE en Algérie semble constituer une problématique ardue et une tâche difficile à entreprendre, non seulement pour envisager sa mise en œuvre dans la classe de langue, mais aussi, pour mesurer son influence sur l'ensemble du processus. Alors, si dans la conjoncture où le modèle d'un citoyen monde

Introduction générale

s'impose, l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle paraît nécessaire, la question principale qui se pose est :

- Quelle démarche l'enseignant de FLE doit-il entreprendre pour transformer sa classe en un espace d'échange et de sensibilisation à l'altérité ? En d'autres termes, comment peut-on ouvrir l'école à la vie sociale, tout en développant chez l'apprenant une prise de conscience interculturelle ?

Dans l'ensemble des approches proposées et mises à l'épreuve depuis longtemps, nous citons entre autres : l'approche thématique, l'approche explicative, l'approche descriptive et l'approche interculturelle. Cette dernière, qui reste jusqu'à présent ambiguë dans le contexte scolaire algérien, vu l'absence de tout outil pédagogique, qui explique les étapes de sa mise en pratique en classe de langue. En ce sens, notre travail de recherche - qui s'articule autour du concept « interculturel » et s'inscrivant en conséquence dans le champ disciplinaire de la didactique des langues et de la sociodidactique - se veut une réflexion qui vise à apporter une contribution aux efforts déployés par les enseignants. Ces derniers qui essaient à travers leurs propres initiatives d'introduire la composante interculturelle dans leurs cours de langue. C'est-à-dire, notre projet a pour but de proposer une démarche pour une formation des apprenants à une compétence de communication interculturelle. Ladite démarche repose sur l'entremise d'un processus d'enseignement – apprentissage tenant compte de l'interaction des différents systèmes culturels en présence.

A cet égard, il convient de signaler que l'enseignement d'une culture étrangère n'est pas synonyme d'une formation à une compétence interculturelle (notre finalité). Alors, si le premier se satisfait de la transmission d'un savoir culturel et exige des apprenants le respect de la différence, le second dépasse ce stade, en envisageant l'installation, chez l'apprenant, d'une compétence lui permettant de communiquer avec l'autre dans un esprit ouvert, qui prime les principes de l'altérité et du respect mutuel. Pour mieux éclairer notre vision, nous faisons appel aux propos de Gohard-Radenkovic qui a expliqué la différence entre multiculturalité et interculturalité en avançant que :

Introduction générale

« Multiculturalité est la cohabitation plus ou moins pacifique de communautés possédant chacune des caractéristiques culturelles communes ; l'interculturalité est l'ensemble d'interactions dans un contexte et un temps définis entre des individus et groupes d'individus appartenant à des communautés spécifiques ne partageant pas les mêmes références socioculturelles. » (GOHARD-RADENKOVIC, 1999, p. 09)

Par ailleurs, réfléchir à la mise en place d'une telle démarche en classe de FLE, nous a conduit à nous poser d'autres questions primordiales, à savoir :

- Sur quel (s) support (s) peut-on se reposer, pour une formation à une compétence interculturelle ?
- A quelle (s) stratégie (s) doit-on recourir pour mener à bien cette démarche ?
- Et enfin, quelle culture autre faut-il enseigner ? Est-ce la culture cultivée, la culture partagée ou bien les deux à la fois ?

En fait, opter pour des thèmes ou problématiques permettant à l'apprenant d'établir un lien avec sa propre culture semble nécessaire, pour réaliser ce passage d'un enseignement descriptif / informatif de la culture cible à un apprentissage d'un savoir-faire et savoir-être à caractère interprétatif. Pour ce faire, nous estimons, que la grande diversité des documents authentiques et la variété des supports (texte, image, caricature, interview, etc) sont la condition sine qua non, pour pouvoir travailler la compétence interculturelle et amener l'apprenant à une prise de conscience que toute communauté et système culturel, y compris ceux auxquels il se définit, sont composés d'une multitude de micro-cultures. Mais la réussite d'un tel apprentissage est certainement tributaire de l'approche adoptée par l'enseignant, afin d'exploiter les documents et les supports mis à sa disposition.

A cet égard, il nous semble, que pour une meilleure formation à une compétence interculturelle, l'application de l'approche formative suivant une démarche subjective (L. Porcher 2004, Byram. M & GRIBKOVA. B 2002) pourrait être profitable, pour promouvoir le substrat binaire de l'identité / altérité des apprenants et les préparer à la rencontre de l'autre. Ladite démarche repose sur trois principes, à savoir :

Introduction générale

- L'observation par les apprenants d'un document authentique traitant un thème de la culture cible, et la construction de leurs propres représentations, sans l'intervention de l'enseignant.
- Une deuxième observation, d'autres supports traitant toujours le même thème, sera faite par les apprenants dans le but de les amener à adopter une position critique et une attitude de découverte de la culture cible.
- Le placement des apprenants dans des situations d'interprétation, qui leur permettent de comprendre les faits de la culture étrangère.

D'ailleurs, il faut noter, que dans le cadre de l'approche formative, la classe devient un espace d'apprentissage et de la langue comme système linguistique, et de la culture (partagée) comme outil, pour comprendre les comportements des autres et être compris.

Donc, notre tâche consisterait essentiellement à proposer, non seulement un ensemble de documents, pour enseigner la culture suivant une démarche thématique, mais plutôt à élaborer une progression. C'est-à-dire, une mise en ordre d'un contenu à charge culturelle, tel qu'il puisse être facilement appréhendé par l'apprenant et avec le maximum de rentabilité. Cela ne veut pas dire, qu'il y aurait une juxtaposition de cours, mais une organisation d'un ensemble de savoirs enseignables, car comme le souligne L. Porcher :

« Enseigner c'est établir des enchaînements, des continuités, un processus d'accumulation des apprentissages qui ne soit pas aléatoire : une leçon n'a de pertinence que par rapport à toutes celles qui l'ont précédée et, en même temps, que par rapport à toutes celles qui vont la suivre, jusqu'au terme prévu de l'apprentissage. » (PORCHER, 1988, p. 92)

Pour aboutir à un tel objectif, un travail énorme de recherche, de lecture et de sélection de documents, a été fait pour l'élaboration de la partie théorique de la présente thèse. Cette partie que nous avons scindé en deux grands chapitres :

- Le premier tend à élucider le sens de certains concepts clés ayant rapport avec notre thématique, et à tracer un aperçu global de l'émergence d'une didactique des langues – cultures. Enfin, une dernière partie de ce chapitre

a été consacrée au contexte algérien, en abordant la formation à l'interculturel entre réalité et aspiration.

- Dans le deuxième chapitre, nous avons évoqué le processus de développement d'une compétence interculturelle et les difficultés rencontrées par l'école, afin d'initier l'apprenant à un nouveau regard sur l'autre. Ensuite nous avons essayé d'aborder les principes d'une pédagogie interculturelle et de mettre, enfin, l'accent sur la construction d'une conscience interculturelle.

Afin de donner des éléments de réponses à notre problématique et atteindre l'objectif susmentionné, nous avons élaboré un questionnaire à l'intention des apprenants de troisième année secondaire et dont les réponses recueillies ont été étudiées en s'appuyant sur une approche analytique. Le choix du questionnaire se justifie par le fait qu'il nous donne un large éventail d'informations permettant de répondre à un certain nombre de questionnements visant à déceler les représentations de notre échantillon vis-à-vis de la France, des Français en tant que peuple, ainsi que leur langue et leur culture. Nous tenons à signaler, que pour des raisons qu'exigent notre étude, ce questionnaire a été distribué à nos sujets deux fois : la première pendant la phase pré-expérimentale dans l'objectif d'identifier les idées préconçues de nos apprenants ; et la deuxième pendant la phase post-expérimentale pour repérer s'il y a progression dans leurs attitudes envers l'autre.

Dans un deuxième axe de notre partie pratique, nous avons tenté de mettre en expérimentation notre réflexion, en décrivant en le déroulement d'un processus de formation s'inscrivant dans une perspective interculturelle dans une classe de 3 AS, qui se veut une année charnière entre le niveau secondaire et le niveau universitaire, qui offre à tout individu maintes opportunités de rencontrer l'autre culturel. La démarche que nous avons envisagé de mettre en œuvre s'appuie sur un ensemble de supports, révélateurs de la culture autre, organisés selon une progression prédéterminée de sorte à permettre à l'apprenant d'observer les faits culturels, de les analyser et les relativiser. En terme plus concrets, cette démarche vise à initier l'apprenant à une attitude de décentration. Car c'est dans la

Introduction générale

confrontation avec un système de valeurs différent, que l'apprenant saura prendre conscience de sa propre identité, c'est-à-dire, c'est à travers la (re) connaissance de l'autre, que l'on va se (re) connaître et réactualiser les connaissances à propos de notre propre culture.

Lors de notre expérimentation, les comportements des apprenants et leurs commentaires ont été observés de près au cours de toutes les séances. Afin de nous assurer de la pertinence de la piste proposée, un test a été proposé à ces apprenants à la fin du plan de formation les sollicitant à rédiger des petits textes à propos d'un sujet stimulateur de représentations. Ceci dans l'objectif de repérer, s'il y a progression dans leurs réactions et leurs attitudes vis-à-vis de la culture étrangère. Leurs copies sont enfin analysées suivant les trois approches proposées par F. Debyser : l'approche sociologique (qui traite le fait dans sa relation à la société), l'approche anthropologique (qui focalise sur l'individu, en tant qu'acteur social) et l'approche sémiologique (qui nous a aidé à interpréter et à mettre en exergue les connotations culturelles véhiculés par le langage).

Partie théorique

Chapitre I :

*La didactique des langues en
perpétuelle mouvance*

Le premier chapitre de notre travail est consacré à l'explication de certaines conceptions théoriques considérées comme essentielles pour cerner le champ de notre recherche ; à savoir l'enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle. Ainsi pour lever le voile sur les enjeux qu'implique l'enseignement d'une langue étrangère tout en mettant en avant son corollaire culturel, nous avons scindé ce chapitre en trois volets :

Dans le premier, nous avons tenté de définir quelques notions opératoires qui se trouvent au fondement du champ de l'interculturel et de sa dénomination ; à savoir : la notion de culture, le rapport langue-culture, l'identité culturelle-linguistique et les deux concepts acculturation / assimilation. L'explication de toutes ces notions est censée nous permettre de mieux saisir la problématique de notre recherche et servirait également de guide pour tout lecteur, afin qu'il puisse suivre le cheminement des idées et mieux comprendre l'objectif de cette thèse.

Dans le deuxième volet, nous avons évoqué l'éclectisme dans la didactique des langues. Cette dernière, qui en puisant dans les ressources d'autres sciences et en empruntant aux différentes méthodologies leurs techniques, a complètement modifié voire métamorphosé les objectifs de l'enseignement des langues et a déplacé le centre d'intérêt du pôle de l'enseignant et du savoir vers le pôle de l'apprenant.

Enfin, il était pertinent de mettre l'accent sur le contexte algérien, où l'on constate, malgré les avancées que connaît le domaine de la didactique des langues-cultures, un véritable décalage entre les discours institutionnels qui véhiculent les aspirations de l'Etat politique et la réalité du terrain, qui témoigne d'une marginalisation de la dimension interculturelle dans nos classes de FLE.

1- Tentative de définition et de délimitation du champ conceptuel

1-1 : La notion de culture

L'incertitude plane si l'on veut postuler, que les concepts et les notions ayant rapport au domaine de la didactique des langues-cultures jouissent d'un consensus du plus grand nombre de chercheurs. Les variétés et les mille nuances sont clairement perceptibles et saisissables dans leurs usages courants. Ainsi, le concept de culture représente, par exemple, l'un des mots pièges, susceptible d'appréciations diverses et équivoques, parce qu'il aborde un vocable, qui a longuement et soigneusement été étudié par des sociologues et des anthropologues à travers l'histoire de l'humanité.

Etant donné la grande diversité des significations / interprétations prêtées actuellement au terme « *culture* », il serait utile d'évoquer et de retracer le chemin d'évolution parcouru par cette notion avant de s'habiller la (les) acception (s), qu'on lui accorde aujourd'hui.

En effet, ce n'est qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, que l'on a commencé à parler de culture, avec la naissance des sciences sociales (sociologie, psychologie, ethnologie, etc.). Plus précisément, c'est à l'anthropologie anglaise, que nous devons ce néologisme, qui a été utilisé pour la première fois par E.B. Taylor dans son ouvrage « *La civilisation primitive* ». Cet anthropologue, en s'inspirant principalement des recherches de Gustav Klemm publiées dans un ouvrage de deux volumes portant sur la « *Science de la culture* », précédé d'une fabuleuse « *Histoire universelle de la culture de l'humanité* » éditée en dix volumes de 1843 à 1852, a défini la culture comme :

« L'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme. Elle se caractérise par sa dimension collective, elle est acquise et ne relève pas de l'hérédité biologique. Cependant, son origine et son caractère sont en grande partie inconscients. » (CUCHE, 1996, p. 16)

Ce penseur ajoute que : « la culture est un atout complexe comprenant les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société. » (JOURNET, 2002, p. 03)

E.B. Taylor, dans cette définition de la culture, qui est plutôt une description, affirme que l'individu ne naît pas cultivé. Mais il le devient par l'expérience, qui s'acquiert et se travaille. Ainsi, il résilie l'alliance entre « race » et « coutumes », et dénonce l'opposition entre communauté « civilisée » et communauté « sauvage et barbare », puisque toute culture regroupe un ensemble de faits distincts et en constante évolution, mais demeurant égaux par leurs valeurs.

La signification et l'étendue de la notion de culture se trouve enrichie en 1896, grâce aux travaux de l'anthropologue américain F. Boas, qui a rompu l'association entre « *culture* » et « *civilisation* » et estimé abusif le fait de les comparer ou les considérer comme synonymes.

A contre-courant de la majorité des ethnologues, A. Kroeber a défini la culture, en 1917, comme une entité ayant trait à ce qui est inné et naturel par opposition à ce qui est acquis. Il la présente ainsi comme un ensemble stable et transmissible d'une génération à une autre et il l'assimile à une « deuxième nature » inéluctable à laquelle tout individu doit se soumettre.

Dans un sens opposé, Benveniste avance en 1966 que :

« La culture est un ensemble très complexe de représentations organisées par un code de relations et de valeurs. Ces valeurs sont des reflets des représentations plus ou moins stables de l'hétérogénéité de la pensée individuelle constituée au sein de la société. Par la langue l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme. » (CHISS, 2001, p. 66)

La culture n'est donc pas stable et définitive, mais elle subit des modifications et elle est labile, alvéolaire et en perpétuel mouvement. Delà, il s'avère extrêmement délicat d'établir une relation entre tel comportement et tel groupe.

A ce propos, L. Porcher explique que :

« Toute culture, qu'elle soit sociale, individuelle ou groupale, se définit comme une culture métissée. La notion de culture pure n'a vraiment pas de sens. Ce que nous apprenons modifie notre capital culturel. Notre capital culturel change d'identité en même temps que de quantité. Quand Michel Serres dit « nos cultures sont toutes métissées, tigrées, tatouées, arlequinées », il décrit une réalité qui nous entoure et nous fabrique et qui permet les distinctions entre les appartenances culturelles. Ce donc une communication, qui s'instaure entre les cultures. » (CUQ & GRUCA, 2002, p. 09)

Les définitions de la culture abondent. Les ethnologues, anthropologues et sociologues s'accrochent pour dire que la culture s'acquiert, grâce au processus de l'apprentissage social, qu'elle permet à l'individu de se mettre en harmonie avec son groupe et qu'elle est observable et perceptible comme une forme ou modalité structurée à travers le comportement humain. Dans ce sens, la notion de culture est loin d'être saisie dans un seul aspect, parce qu'elle ne représente pas une simple règle à apprendre, mais elle constitue un système de communication et d'interaction interpersonnelle. Elle est hétérogène, collective, plurielle et plus profonde, qu'on ne peut ni délimiter ses frontières, ni l'assimiler à des objets derrière les vitrines d'un musée. Autrement dit, la culture est :

« Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations. » (VAN ZANTEN & RAYOU, 2017)

La multiplicité d'aspects et la diversité des perspectives que le concept de culture embrasse font de lui, en quelque sorte, comparable à un iceberg dont seule l'infime partie est observable. L'exemple de l'iceberg est l'une des représentations les plus réputées, qui sert à illustrer les deux parties constituantes de la notion de culture. (*Voir la figure N° 01*). Ce qui est visible et perceptible est relatif à la culture savante qui englobe : la littérature, l'histoire, l'idéologie, etc. Tandis que la partie majeure qui demeure immergée, et donc difficile à saisir, est relative à la culture quotidienne ou partagée, qui d'après R. Galisson :

« N'est pas apprise à l'école, mais elle est acquise, jour après jour, dans la pratique sociale. Elle n'est pas utile aux natifs, puisque [...] quand ils découvrent son existence, elle est déjà inscrite en eux. Elle conditionne leurs comportements grégaires, mais ils ne savent pas bien comment cela est arrivé. » (GALISSON, 1989, p. 114)

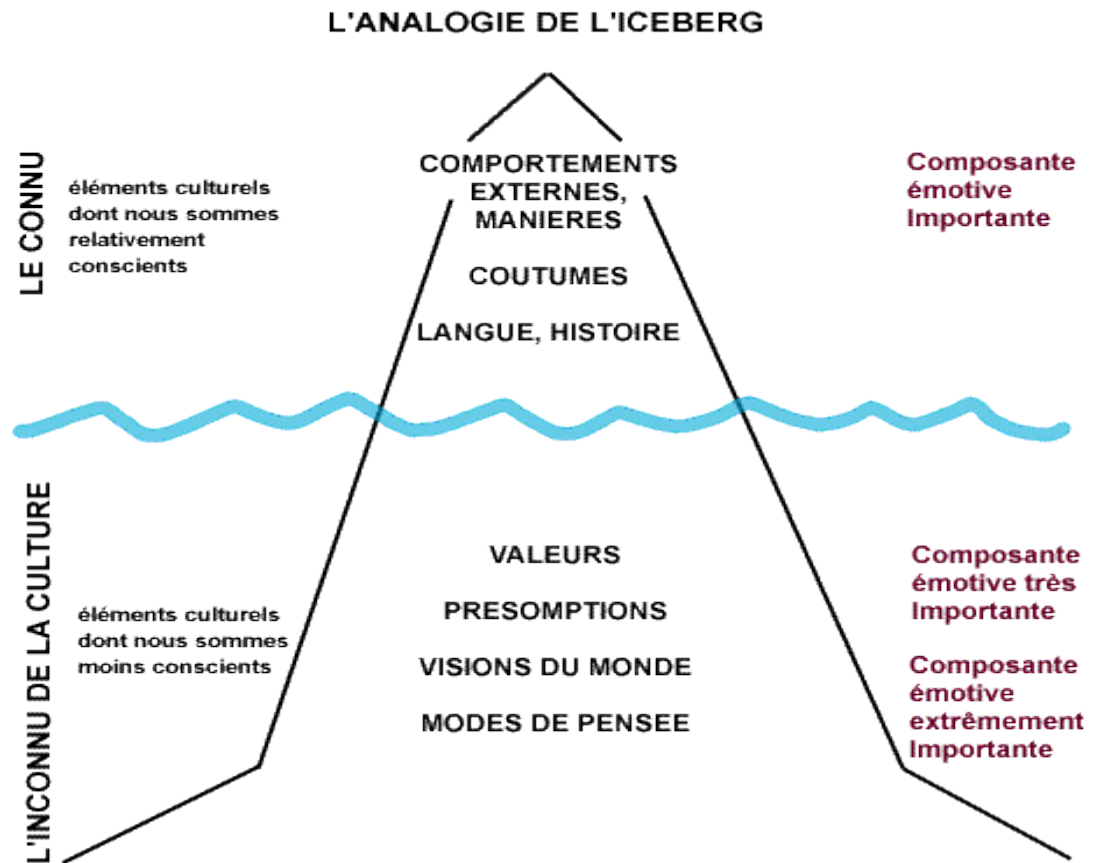


Figure N° 01 (KOHLS, 2016)

Les niveaux d'influence de la culture : L'iceberg

1-2 : Le rapport langue-culture

Les travaux de Durkheim en anthropologie et d'Antoine Meillet en linguistique ont fortement influencé le rapport entre la langue et la culture, et donné naissance à de grands débats scientifiques autour de cette relation complexe, qui s'inscrit dans une interdépendance disciplinaire. Plus précisément, c'est grâce à l'évolution du concept « culture » - qui est désormais conçu non plus comme un inventaire de faits mais plutôt comme un système de valeurs universelles, dont la langue est l'une de ses parties intégrantes - que les interrogations et les questions pratiques sur cette relation binaire ont commencé à se soulever et à être posées.

Faire ici étalage de l'ensemble des théories concernant ce rapport pourrait s'avérer une tâche ardue et sans grande importance, car la question a été posée de différentes manières suivant les acceptions attribuées aux deux concepts. Dans cette mesure, au lieu de faire un rappel historique chronologique des différentes théories, nous allons aborder la question et la traiter uniquement telle qu'elle est envisagée dans la discipline de la didactique des langues-cultures.

De nos jours, la donne culturelle jouit d'un grand intérêt en didactique des langues, ce qui n'était pas le cas avec les méthodes directes, où l'objectif premier était avant tout l'installation d'une compétence linguistique à travers l'enseignement d'une langue dépouillée de sa composante culturelle. Ce changement de paradigme et l'émergence de cette nouvelle orientation pédagogique peut se justifier par trois raisons :

La première, comme l'explique Defays et Deltour, est due aux conflits interethniques contemporains, qui ont poussé les différents pays à repenser leurs systèmes éducatifs et à mettre l'accent de plus en plus sur le développement d'une compétence (inter) culturelle, afin de rapprocher les individus et les initier à la tolérance, la paix et la compréhension mutuelle. La deuxième est que les linguistes eux-mêmes ont prouvé, depuis longtemps, que l'on ne peut prétendre pouvoir parler une langue, si l'on n'a pas approprié ses deux composantes indissociables (linguistique et culturelle). La troisième et dernière raison se résume dans le fait que : « *le principe et la finalité de l'apprentissage d'une langue résident dans la rencontre de l'autre et le questionnement sur soi.* » (DEFAYS & DELTOUR, 2003, p. 67)

L'une des questions majeures, qui a préoccupé didacticiens, linguistes et anthropologues est celle des corrélations entre langue et culture du point de vue de leur système de répartition géographique. Or, il est admis depuis longtemps par Boas et Sapir que la distribution des deux est souvent asymétrique ; différentes langues peuvent être parlées au sein d'un espace culturel homogène et une même langue peut être parlée par un ensemble d'individus culturellement hétérogènes.

En sus des corrélations, l'aspect de cause à effet faisait également l'objet de souci des didacticiens et anthropologues. Ces derniers qui ne cessaient de se demander qui influence qui : est-ce la culture qui exerce une influence sur la langue ou plutôt l'inverse ? Une question que nous considérons actuellement comme mal-évoquée, car il est reconnu que langue et culture sont en constante dépendance l'une de l'autre, comme les deux faces d'une même monnaie, qu'elles sont deux phénomènes sociétaux, qui s'influencent réciproquement et simultanément.

En 1952, C. Lévi-Strauss vient trancher cette question en nous expliquant la manière dont il faudrait concevoir le rapport entre langue et culture, lors d'une conférence à Bloomington :

« Pour définir convenablement les relations entre langue et culture, il faut me semble-t-il exclure d'emblée deux hypothèses. L'une selon laquelle il ne pourrait y avoir aucune corrélation entre les deux ordres ; et l'hypothèse inverse d'une corrélation totale à tous les niveaux. Dans le premier cas, nous serions confrontés à l'image d'un esprit humain inarticulé et morcelé, divisé en compartiments et en étages entre lesquels toute communication est impossible, situation bien étrange et sans rapport avec ce qu'on constate dans d'autres domaines de la vie psychique. Mais, si la correspondance entre la langue et la culture était absolue, les linguistes et les anthropologues s'en seraient déjà aperçus. » (LEVIS-STRAUSS, 1958, pp. 90-91)

En réalité, C. Lévi-Strauss plaide pour l'adoption d'une attitude médiane : certaines corrélations sont vraisemblablement identifiables sous certains aspects, alors que d'autres demeurent imperceptibles et il s'agit pour nous de les repérer.

Partant du postulat, que la langue et la culture sont deux systèmes en symbiose, qui se résolvent à l'interaction et la communication, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère doit impliquer des références culturelles (implicites ou explicites) inhérentes à la langue en question. D'après L. Porcher, cet enseignement « *s'opère toujours dans un contexte de contacts entre plusieurs cultures (deux au moins).* » (PORCHER, 1995, p. 53) . Ce qui nous introduit, par conséquent, dans une situation d'inter-culturalité et transforme les échanges langagiers en des « *rapports de pouvoir symbolique, où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs.* » (BORDIEU, 1982, p. 14)

Ainsi, loin de n'être qu'un simple moyen de communication, la langue pourrait influencer le mode de pensée, la conception et la vision du monde d'une personne, puisque dès que l'on parle une autre langue, on s'inscrit inconsciemment et involontairement dans un autre modèle culturel. C'est ainsi qu'il devient primordial d'instaurer un judicieux équilibre entre le linguistique et le culturel dans l'enseignement d'une compétence de communication en classe de langue.

1-3 : L'interculturel ?

Loin de faire l'unanimité, le concept « *interculturel* » est source de débats en sciences sociales et particulièrement en didactique des langues. Ces débats ont fait émerger l'image d'un interculturel mal-compris, lieu de confusion et de désaccord entre les didacticiens et, par conséquent, entre les enseignants et les différents acteurs de l'acte pédagogique. Des précisions s'imposent alors, afin d'élucider et de mieux désambigüiser la notion qui se veut au centre d'intérêt de la présente recherche.

C'est en 1975, que le concept d'interculturel est né, officiellement en France, dans le cadre scolaire, qui faisait à l'époque face à la problématique de l'enseignement des enfants de migrants. Lié dans un premier temps aux savoirs et aux savoir-faire permettant « *une communication harmonieuse entre les individus et les groupes de culture différente* » (BARRET, GAUDET, & LEMAY, 1996, p. 48) dans un cadre scolaire hétérogène sur le plan ethnique. Le terme interculturel a été de même employé dans la sphère de la didactique, afin de désigner l'enseignement des langues aux étrangers dans le but de les intégrer et de les adapter aux exigences de la vie de la société d'accueil. Son champ opérationnel s'est élargi par la suite pour englober les « *situations de dysfonctionnement et de crise liées aux questions migratoires.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004, pp. 43-44)

En d'autres termes, le concept d'interculturel qui était principalement associé, en didactique des langues, à la recherche de la tolérance, d'une vision du

monde et d'un esprit ouvert, dénote dès lors un enjeu socialement différent, celui du partage, de l'altérité et du vivre ensemble.

De nos jours, l'interculturel s'écarte du champ des migrants et se glisse / s'étend progressivement à d'autres publics, notamment la classe de langue qui représente l'endroit par excellence où la diversité culturelle foisonne et où les apprenants chacun porteur d'une culture (nationale, régionale, provinciale, etc.) sont censés entrer en interaction et faire de leur différence une source d'enrichissement réciproque, plutôt qu'un obstacle ou une barrière à la rencontre interculturelle. D'après le conseil de l'Europe :

« L'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe inter sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si on reconnaît toute sa valeur au terme culture, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres dans la conception du monde. » (DE CARLO, 1998, p. 41)

La notion d'interculturelle, dont l'apparition est relativement récente, est riche en son sens et de manière simplifiée, nous pourrions la définir comme un fait relationnel ou la concevoir, également, comme un processus pragmatique complexe, qui implique selon C. Clanet, décloisonnement, échanges et interactions interpersonnelles entre les différentes cultures en présence. Conséquemment, l'inter-culturalité serait : « *L'ensemble des processus psychique, relationnels, groupaux, institutionnels [...] générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échange culturelle de partenaires en relation.* » (CLANET, 1993, p. 21)

En réalité, l'interculturel du point de vue didactique n'est pas un contenu à enseigner, mais plutôt une approche, qui vise à établir des ponts entre les cultures. Il propose non seulement de nouvelles stratégies pour étudier les phénomènes de contact interpersonnel, mais une réflexion sur les traits culturels propres. Il s'agit d'initier les apprenants, à la fois avec vigilance et tolérance, à la décentration et à la relativisation de leurs pratiques sociales, pour une reconstitution constante de leurs identités dans une perspective d'échange dynamique avec l'autre. En termes plus concrets, dans l'approche interculturelle, les apprenants sont appelés à dépasser et non à oublier ou à renier leurs systèmes de significations et de valeurs,

qui pourraient constituer une barrière empêchant le travail sur la culture véhiculée par la langue cible.

Une approche de ce type vise à initier, d'une part, les apprenants à une attitude, qui favorise une remise en question permanente des stéréotypes, à la prise d'un regard objectif vis-à-vis de leur culture et, d'autre part, à « *conduire des représentations premières à des représentations travaillées passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience* » (BEACCO, 2000, p. 123) . Ceci dans l'objectif de créer un climat de cohabitation heureuse entre la culture source de l'apprenant et la culture cible véhiculée à travers des supports linguistiques, visuels ou audio-visuels.

L'interculturel, comme approche, constitue alors un guide éminent pour développer les compétences d'intercommunication. Cependant, sa mise en place peut s'avérer délicate, dans la mesure où elle exige de l'enseignant un véritable savoir et savoir-faire, afin de pouvoir gérer la coprésence de plusieurs cultures dans une même salle de classe.

A ce propos L. Porcher stipule que :

« La difficulté consiste à mener à bien cette opération sans abandonner ses propres références culturelles, ses propres valeurs, ses choix spécifiques. Mon ouverture culturelle sera d'autant encore mieux mon identité patrimoniale, que je serais plus fortement moi-même et réciproquement je maîtrise d'autant encore mieux mon identité patrimoniale, que je serais disponible au partage interculturel. » (PORCHER, 1995, p. 59)

Dans un cadre didactique, opter pour une démarche interculturelle serait donc raisonnable, en vue de transformer la classe en un laboratoire d'échange et de rapprochement entre les cultures dans un climat de compromis et de respect mutuel. Ceci va favoriser l'entraide entre les différents acteurs pédagogiques et aider les apprenants à prendre conscience du rôle joué par les représentations et la nécessité de leur élimination ou de leur reconstruction objective, afin de pouvoir accéder à l'univers de l'autre et de s'en enrichir par l'échange, l'exercice et l'expérience. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues précise à ce sujet un objectif que l'on doit escompter par la mise en œuvre d'une telle démarche :

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues et de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. » (Le C.E.C.R Pour les langues, 2000, p. 09)

Initier l'apprenant à l'altérité, à la reconnaissance de l'autre et à l'acceptation de la différence culturelle, c'est lui éclairer une voie, qui le mènera à la découverte du soi, à la consolidation de sa propre identité et à l'épanouissement socioculturel.

1-4 : L'identité culturelle / linguistique

Le concept d'*identité* peut paraître à première vue comme étant une notion facile à appréhender et qui va de soi ; elle fait référence à la connaissance intuitive, immédiate, que l'individu a de son existence et de celle du monde extérieur. Mais en réalité, cette notion est loin d'être univoque, elle est problématique, mouvante et fluctuante. C'est un projet interactif, à entreprendre, qui n'est jamais accompli :

« Un concept polymorphe, que se partagent tant les approches scientifiques que les connaissances ordinaires, l'identité est un donné complexe à appréhender, en raison à la fois de sa transversalité disciplinaire et des rapports dialectiques qui fondent les réseaux conceptuels auxquels elle peut être associée. » (FERREOL & JUCQUOIS, 2003, p. 159)

Le phénomène identitaire, qu'il soit individuel ou collectif est à entendre en tant que processus dynamique (plutôt qu'une donnée figée) apte à se muer et à se métisser lors des contacts culturels, qui permettent d'explicitier ses aspects distinctifs. L'identité d'un individu pourrait être saisie en fonction de ses choix d'appartenance groupale (familiale, ethnique, sociale, confessionnelle, idéologique, etc.) et des stratégies, qu'il met en jeu dans des situations et des contextes relationnels : Face à l'endo-groupe, l'individu aura un sentiment de similitude avec les autres membres, dans la mesure où ils partagent les mêmes normes et les mêmes valeurs morales, sociales et culturelles. Tandis que face à l'exo-groupe, c'est la distinction et la différenciation qui seront mises en évidence. Cette dichotomie (similarité / altérité) est fondamentale même sur le plan individuel, car l'identité est à la fois ce qui rend l'individu unique et pareil par rapport aux autres.

D'après Camillerie (*stratégies identitaires 1990*), nous pouvons discerner deux démarches qu'un individu peut mettre en œuvre dans une conjoncture interrelationnelle : d'un côté, celle qui tend à protéger ses références culturelles, en évitant toute comparaison et à l'opposé celle qui vise à apporter des transformations avantageuses ; de l'autre côté celle qui essayent d'aménager des régulations entre les attitudes interculturelles divergentes. (*Voir la figure N° 02*).

En tant qu'objet partagé et fondateur de l'identité individuelle et collective, la langue est une voie d'accès à l'univers de l'autre, afin de le connaître et le reconnaître dans sa particularité. En ce sens, le processus langagier est à la fois constructeur de la personnalité et de l'identité du sujet parlant, car :

« C'est notre langue, comme système de représentation et d'expression, qui nous donne les formes et les signifiants qui nous permettent d'avoir des échanges symboliques avec les autres, et ainsi de faire exister l'espace public de la médiation. Notre langue structure notre identité, en ce qu'elle nous différencie de ceux qui parlent d'autres langues et en ce qu'elle spécifie notre mode d'appartenance (les langues sont propres aux pays auxquels nous appartenons) et de sociabilité (les langues sont faites d'accents, d'idiolectes, de particularités sociales de langage et d'énonciation). » (LAMIZET, 2002, pp. 5-6)

Ainsi, traiter l'identité linguistique, c'est s'intéresser essentiellement au processus d'identification, qui détermine le statut et l'univers social de l'individu. Ce processus se manifeste à travers le langage, qui constitue le lieu, où se conçoivent les représentations, les modèles de perceptions, les valeurs et les attitudes qu'inclure le système culturel.

Dans ce cadre, les opinions de certains spécialistes, comme Greimas et Tabouret-Keller, convergent vers l'idée que la langue, en tant que produit social partagé, participe considérablement dans la constitution identitaire collective et individuelle des hommes qui la parlent. « *Les hommes n'utilisent pas la langue, mais sont en partie constitués par elle.* » (GREIMAS, 1970, p. 100)

Parler donc de l'identité linguistique impose nécessairement une prise en compte de l'identité culturelle, qui se perçoit comme étant le garant de la permanence, de la préservation et de la transmission d'une culture d'une génération à une autre.

D'un point de vue culturaliste, l'identité culturelle désigne un attribut commun d'une collectivité, qui ne relève pas de la permanence, mais d'une tension constante entre rupture (crise) et continuité (fidélité à des pratiques, des croyances et des traditions). Elle constitue un processus pluriel et évolutif dans le sens où elle est susceptible de s'adapter, de se réguler ou se transformer par intégration, assimilation, abandon, renonciation, ou appropriation successive.

D'un point de vue didactique, Zarate.G et Gohard-Radenkovic estiment que c'est souvent le contact langagier interpersonnel, qui rend explicite l'identité culturelle et que :

« Tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée. Ainsi, dès le jeune âge, il se développe chez les apprenants des représentations collectives et des représentations individuelles. D'une part, ils s'approprient progressivement les croyances dominantes et les modes de pensée, qui s'imposent dans leur groupe familial et social. D'autre part, ils sont conscients des rapports de force dans leur environnement physique et sociale. Ils deviennent sensibles aux échanges. » (ZARATE, GOHARD-RADENKOVIC, LUSSIER, & PENZ, 2003, p. 57)

Il convient de signaler, que toute interaction culturelle avec l'autre pourrait, dans un premier temps, être un moment d'embarras et source de malaise chez les interlocuteurs. Ceci arrive quand l'autre est considéré comme un inconnu et donc assimilé à une menace inspirant la méfiance et la prudence. Ce qui fait que tout contact avec lui pourrait entraîner le risque d'une perte culturelle, voire identitaire.

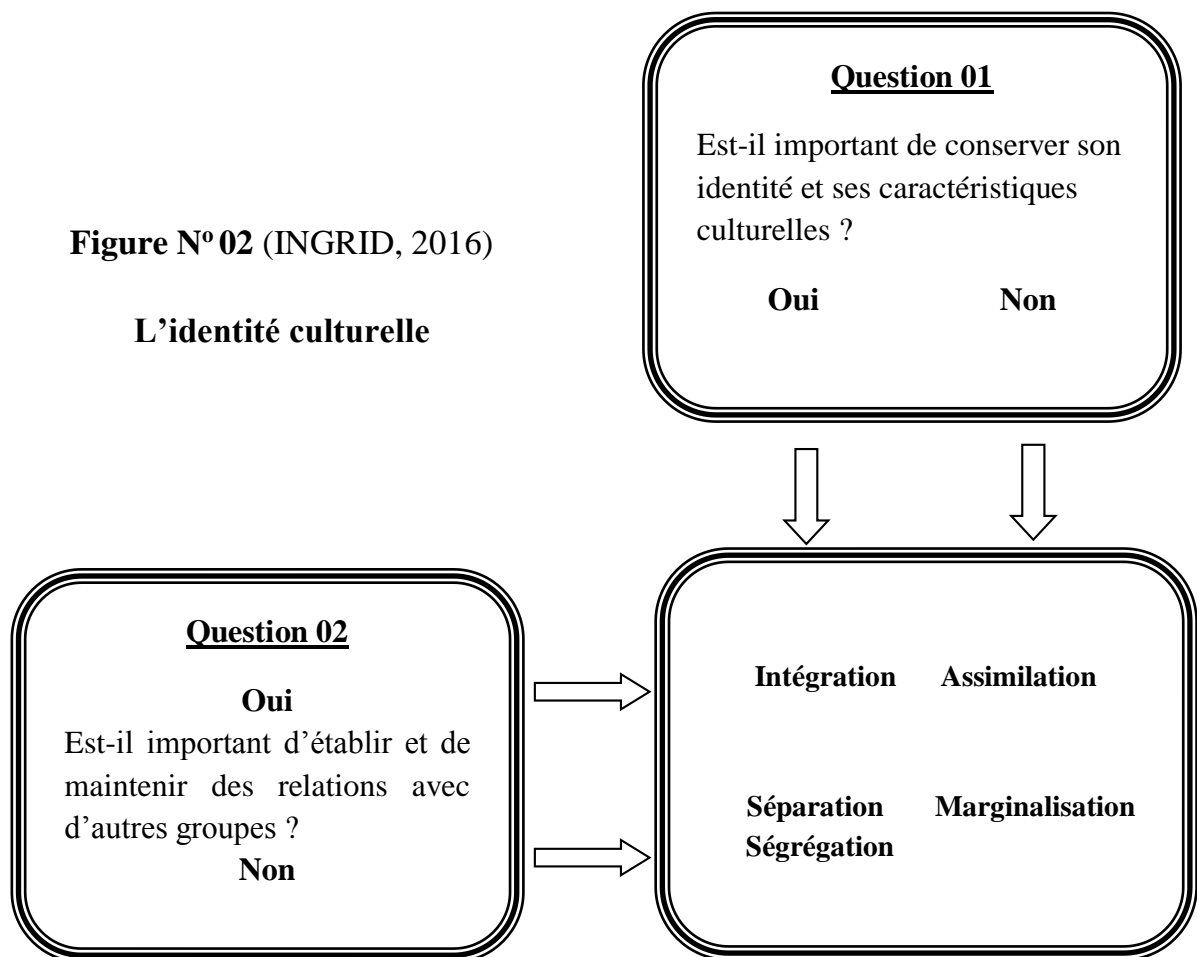
Souvent, cette peur de l'autre se génère dans des situations de communication, dans le sens d'acculturation, où chaque individu tentera de regagner son équilibre cognitif en consolidant ses frontières étanches, en se repliant sur soi-même et en adoptant une attitude qui tend à surévaluer ses propres valeurs face à l'autre. En d'autres termes, tout individu procède en adoptant des stratégies de défense, qui peuvent se traduire par le recours aux référents culturels maternels. « *L'identité cherche à préserver son intégrité et sa valeur. Pour ce faire, elle met en œuvre des mécanismes de défense transpersonnelle et des mécanismes de défense sociale.* » (MUCCHIELLI, 1986, p. 112)

Toutefois, refuser l'autre ou le méconnaître sous prétexte qu'il menace notre culture / identité ne sera qu'une attitude dénuée de tout raisonnement

scientifique, car l'individu, qui est assez imprégné de sa culture, ne sera jamais vulnérable dans une situation d'échange interpersonnelle. Mais bien au contraire, ces relations interculturelles lui seront une source d'ouverture et d'épanouissement. A ce propos, D. Bougnoux signale qu'« être civilisé aujourd'hui, c'est vivre plusieurs identités sans nostalgie, sans drame, mais [...] avec détachement. » (BOUGNOUX, 1998, p. 96). Autrement dit, tout contact langagier / culturel fructueux, entre des groupes ou les individus qui les constituent, devrait s'établir dans une perspective interculturelle. Car c'est à travers la connaissance / reconnaissance de l'autre, qu'on peut se connaître / se reconnaître et vivre ensemble avec un équilibre identitaire.

Figure N° 02 (INGRID, 2016)

L'identité culturelle



1-5 : Acculturation / Socialisation

Les échanges interculturels entre les individus, venant de groupes ethniques différents, n'ont pas toujours un effet positif sur leur développement identitaire. Souvent la portée de ce genre de contact se dénature à cause de certains phénomènes, comme celui de l'acculturation, qui s'infiltré dans ce rapport interactif et le transforme en une relation de dominant / dominé. Ce déséquilibre et ce refus de la diversité pourrait avoir des retombées néfastes sur l'identité culturelle du sujet dominé. Dans de telles situations d'inégalité, le champ de réflexion s'oriente d'emblée vers certaines questions, qu'on considère inévitables :

1- A l'issue d'un contact interpersonnel, y-aura-t-il un déclin des cultures originelles ?

2- Si littéralement la notion d'acculturation désigne le mouvement vers une culture, et non la suppression ou la perte d'une culture, pourquoi ce concept traduit-il aujourd'hui une relation de rivalité culturelle entre deux pôles, l'un pris pour un conquérant et l'autre pour un conquis ?

3- Quels sont les différents aspects de l'acculturation ?

Avant de tenter de répondre à ces interrogations majeures, il semble essentiel de préciser, que la notion « d'acculturation » est apparue pour la première fois chez J.W. Powell. Cet anthropologue américain, qui l'a employée en 1880 pour désigner « *les transformations des modes de vie et de pensée des immigrants au contact de la société américaine.* » (DUCHE, 1996, p. 54)

Ceci veut dire, que pour lui, les transformations qui se produisent lors des contacts acculturalistes ne conduisent pas uniquement à la disparition de la culture d'origine (déculturation), mais il s'agit d'une dissolution identitaire et de l'absorption d'une autre culture, qui définira les bases de la nouvelle identité. Mais on constate qu'à ce stade, on ne s'intéresse qu'aux effets subis par l'immigré face à la culture du pays d'accueil, et non à l'influence subie par une culture confrontée à l'immigration.

L'acception de ce concept « acculturation » se trouve de plus en plus enrichie et clarifiée en 1936 dans le Mémoire du conseil de la recherche en sciences sociales des Etats-Unis. Ce conseil est parvenu à proposer une définition plus au moins englobante de ce processus suite à des recherches menées par un comité constitué de R. Linton, R. Redfield et H. Herskovits :

« L'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre les groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements subséquents dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes. » (DUCHE, 1996, p. 54)

Selon le Mémoire pour l'étude de l'acculturation, cette notion désigne de manière précise un processus dynamique sélectif, dont l'origine est externe au groupe. Il est donc essentiel de le distinguer :

- Du changement culturel, qui ne résulte pas forcément d'une relation intergroupe.
- De l'intégration, qui se réalise par l'aptitude de prendre part aux activités d'un groupe social donné.
- De l'assimilation, qui constitue un aboutissement extrême de l'acculturation, où l'individu abandonne entièrement sa culture et embrasse la culture dominante.

E. Sapir précise que l'acculturation est un processus asymétrique en cours d'exécution et qui s'achève par la domination de l'un des deux systèmes culturels mis en contact. Par conséquent, lors de l'analyse de ce phénomène, ce qui devrait passer au premier plan, est justement l'ensemble des transformations effectuées dans ce processus, et non pas uniquement le produit issu à la fin. Il ajoute que l'acculturation est un phénomène d'interpénétration universelle entre différentes cultures, qui se trouvent en contact et s'influencent mutuellement. Toute culture est donc composite, s'édifie et s'enrichit par le contact des autres.

Autrement dit, E. Sapir pense que :

« L'acculturation n'est pas une simple conversion à une autre culture. La transformation de la culture initiale s'effectue par sélection d'éléments culturels empruntés et cette sélection se fait d'elle-même selon la tendance profonde de la culture preneuse. L'acculturation n'entraîne donc pas forcément la disparition de cette dernière, ni la modification de sa logique interne, qui peut demeurer prédominante. Aucune culture n'existe à l'état pur, identique à elle-même depuis toujours sans avoir jamais connu la moindre influence extérieure. » (SAPIR, 1967, p. 177)

En somme, l'ambiguïté que semble abriter les replis de cette notion ne peut s'expliquer que par les circonstances et les événements qui ont accompagné l'apparition de ce concept et le contexte social dans lequel il était employé, c'est-à-dire, le début du XX^{ème} siècle, où les études sur l'impact du contact culturel se sont accrues grâce au phénomène de l'immigration, qui s'est intensifié à cette époque, donnant ainsi naissance à d'autres concepts comme celui de « la socialisation ». Une notion qui a été définie en 1898 par Durkheim comme :

« Le processus par lequel la personne apprend et intériorise tout au long de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre. » (VINSONNEAU, 2002, p. 24)

D'après l'anthropologue M. Mead, la personnalité de l'individu n'est pas une entité génétique acquise et transmise héréditairement, mais elle se construit progressivement par l'appropriation des modèles de signification culturelle propres à un groupe. Ce processus assurant d'une manière plus ou moins complète et cohérente l'apprentissage et l'intériorisation par un individu d'éléments culturels et leur adaptation au modèle de la société dans laquelle il vit, s'appelle « l'enculturation » qui n'est en fait qu'un aspect de la socialisation.

Pour sa part, le sociologue E. Persans a attesté dans les années cinquante, que les différents acteurs et agents (famille, école, société, etc.) menant le processus de socialisation pourraient le transformer en un processus de conditionnement, réduisant ainsi au néant l'autonomie de l'enfant et ses capacités de s'adapter à de nouvelles situations imprévues. Selon cette analyse, l'individu serait complètement dépendant et ses comportements / réactions ne seraient que le reflet des normes et des valeurs de références acquises antérieurement.

En rupture avec cette vision, C. Camilleri et M. Cohen-Emerique expliquent :

« Il est entendu que le sujet humain ne saurait être marqué, modelé comme un objet par la socialisation ou l'enculturation, sinon il ne pourrait jamais prendre distance par rapport à l'une et à l'autre, ce qui est la caractéristique de base du sujet [...] les observations montrent que, dès le début, le processus de socialisation s'effectue à travers des échanges relationnels actifs, au cours desquels des propositions passent de l'agent socialisateur au sujet socialisé. L'illusion de modelage vient de ce que l'enfant se comporte comme un simili-objet, dans la mesure où il a peu de moyens de résister à ces propositions [...] Mais dans la mesure où ces moyens sont acquis, par la suite, sa nature propositionnelle ne fait que s'accuser au point que l'individu pourra prendre un rôle actif par rapport à sa socialisation. » (CAMILLERI & COHEN-EMERIQUE, 1989, p. 28)

Envisager la socialisation comme l'un des objectifs de la didactique des langues-cultures, afin de former des citoyens-monde au diapason des exigences de la société mondiale, c'est s'engager nécessairement dans une logique d'interaction entre l'enseignement du système linguistique et l'enseignement du système culturel de la langue en question.

Or, étant conçue par Charkaoui comme « *l'inculcation d'un système d'idées, de croyances et de pratiques religieuses et morales, de traditions professionnelles ou de classe, bref d'une idéologie* » (CHARKAOUI, 1998, p. 119), la socialisation demeure un ensemble d'opérations enchevêtrées en continues, conduisant l'apprenant à prendre ses rôles et devenir un acteur social dans son environnement à travers l'appropriation des éléments culturels de la société dans laquelle il vit.

Il s'agit, dans ce cadre, d'instaurer un mécanisme bilatéral en classe de langue, assurant une constante adéquation entre l'objectif culturel et l'objectif linguistique. Un défi inéluctable face auquel la didactique des langues-cultures se trouve confrontée afin d'atteindre sa finalité, à savoir la préparation de l'individu à des interactions multiples et la prise de conscience de l'existence de l'autre, sans toutefois être déculturé.

2- Vers une conception plurilingue-pluriculturelle de l'enseignement-apprentissage des langues

2-1 : Eclectisme méthodologique en didactique du FLE

Si l'on considère l'évolution de la réflexion en didactique des langues, on constate qu'il persiste encore, et cela malgré les diverses méthodes / approches mises en œuvre, des points de complexité et des moments marqués par une apparente incapacité et un certain blocage. Ces lieux de difficultés renvoient d'après nous à une forme de discontinuité, d'incohérence ou de décalage épistémologique entre les méthodes préconisées par les didacticiens -dans un souci de rénovation et d'efficacité- et les pratiques des enseignants en classe de langue.

L'idée principale, qui tend à s'imposer, est que la didactique des langues étrangères est une discipline d'une extrême complexité, vue la diversité des paramètres qui s'y interpénètrent et opèrent simultanément :

-Les acteurs pédagogiques, qui se caractérisent par une grande multitude et une forte hétérogénéité dans leurs comportements.

-La diversité des systèmes et des sous-systèmes mis en œuvre dans son champ de fonctionnement.

-L'étendu de son univers, qui part de l'espace scolaire et englobe la société toute entière.

-La variété des sciences (linguistique, sociologie, psychologie, anthropologie, etc.) auxquelles elle fait recours, afin de résoudre ses problèmes.

Or, l'évolution historique des méthodologies d'enseignement du FLE peut être pensée comme une tentative de réduction de la complexité du champ de la didactique des langues, en établissant un nouveau paradigme, qui permet de mieux prendre en charge les besoins des apprenants et assure une meilleure adaptation de ces méthodes aux nouvelles données de la société. Ce nouveau paradigme déplace, d'une part la centration de la didactique des langues sur l'objet langue à une

centration sur le sujet apprenant, considéré dès lors comme un acteur principal de son propre apprentissage ; et d'autre part, l'enseignement de la culture sur un modèle linguistique comme un objet stable et connaissable à son enseignement comme un vécu évolutif, dont les frontières sont indéfinissables.

Avec l'avènement de cette nouvelle ère méthodologique, Christian Puren souligne que :

« Il existe actuellement en didactique du français langue étrangère (FLE) un modèle d'enseignement / apprentissage sur lequel se base tout discours moderniste des communicativistes, qui l'interprètent principalement sur le mode de l'opposition « objet/sujet » en posant comme principe didactique de base la centration sur l'apprenant contre la centration sur l'enseignant et la centration sur la méthode. » (PUREN, 1998, pp. 9-10)

Par opposition aux méthodes structuro-béavioristes (directe, active, audio-orale, audio-visuelle et SGAV), qui marginalisent l'aspect culturel de la langue, en se penchant uniquement sur des aspects utilitaires suscités par des besoins purement fonctionnels ; l'approche communicative (1970) prend en compte l'aspect multidimensionnel de toute situation d'interaction, mettant conséquemment en exergue l'importance d'envisager la communication dans toute sa complexité, car comme le souligne C. Puren : « *apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication, où l'apprenant aura quelque chance de se retrouver en utilisant les codes de la langue cible.* » (PUREN, 1988, p. 372)

Autrement dit, jusqu'aux années soixante, l'objectif principal auquel aspirent arriver les didacticiens / pédagogues, en s'appuyant sur un choix méthodologique précis, était de faire acquérir aux apprenants une compétence linguistique. Ce choix, où « *aucune mention particulière n'est faite de la culture* » (GERMAIN, 2001, p. 105) n'était pas sans incidence. Il faisait de l'apprenant une sorte d'automate qui n'a pas la possibilité d'agir sur le réel, les énoncés et les comportements qu'il produit se résument à des réflexes mécaniques.

Depuis une quarantaine d'années, on assiste à une évolution profonde de la société de façon générale et à un véritable changement dans les besoins des

apprenants de façon particulière. Afin de pouvoir s'adapter à cette nouvelle réalité contextuelle, où nous sommes censés agir/interagir avec autrui, la didactique des langues s'est retrouvée contrainte d'unir par un lien logique les visions et les apports des différentes méthodologies, en s'inscrivant dans une perspective de compromis : il ne s'agit pas de favoriser l'apprentissage de l'un des aspects de la langue sur l'autre, mais surtout de combiner des techniques et des stratégies et de les doser avec soin, en fonction de la classe, afin d'atteindre l'objectif prévu de l'enseignement-apprentissage, tout en tenant compte des besoins, non seulement langagiers des apprenants, mais également des besoins pragmatiques, socioculturels et situationnels.

En s'inspirant de la pensée de Morin. E, Christian Puren souligne que toute situation d'enseignement-apprentissage repose sur un paradigme de complexité auquel les méthodologies constituées ne peuvent pas apporter de réponses pertinentes. Car en tant que modèle unique / démarche unidimensionnelle, ces méthodologies ne peuvent en aucun cas être considérées comme des vérités didactiques. Afin de résoudre cette situation-problème, il a été recommandé d'opter pour une approche éclectique. Toutefois, le recours à la variation méthodologique ne doit se faire qu'à la base d'un choix réfléchi d'un ensemble de techniques d'enseignement face à des situations variées et complexes, et non d'une sélection d'un ensemble hétéroclite et incohérent de pratiques de classe remettant fortement en question le processus d'enseignement-apprentissage.

Opter, alors, pour l'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige nécessairement de s'inscrire dans une logique appelée par C.Puren « la logique gestionnaire ». Cette dernière est décrite dans le tableau ci-dessous par le paradigme de la variation : (PUREN, 1994, p. 60)

Paradigme de l'innovation	Paradigme de la variation
- Simplification de la complexité	- Gestion de la complexité
- Changement de cohérence	- Changement dans la cohérence
- Niveau du projet et des outils	- Niveau des pratiques
- Révolution	- Réformisme
- Rationalisation	- Pragmatisme
- Systématisation	- Eclectisme
- Application	- Adaptation
- Expérimentation	- Observation
- Rigueur	- Souplesse

L'éclectisme est donc loin d'être une simple juxtaposition de théories ; il représente un choix raisonné, dans un souci de gérer la complexité en didactique des langues. Il implique nécessairement une formation de qualité pour les enseignants, qui doivent avoir des connaissances larges et diversifiées de la langue qu'ils enseignent et un véritable savoir-faire, afin de pouvoir identifier les besoins de leurs apprenants, justifier leurs choix éclectiques, s'adapter aux problèmes suscités éventuellement par l'hétérogénéité de la classe et en fin évaluer, en continue, les acquis des apprenants.

2-2 : L'approche interculturelle : naissance et développement

La problématique de la diversité linguistique et culturelle coïncide historiquement avec l'accentuation du phénomène de l'immigration vers l'Europe et les Etats-Unis après la fin de la deuxième guerre mondiale. C'est à partir de ce moment que l'on a commencé à se demander : Comment faire pour gérer la pluralité des langues et des cultures ?

La prise en considération de cette hétérogénéité s'est d'abord établie, selon ce que M. De Carlo appelle « un modèle monoculturel » par lequel on essayait de soumettre l'autre à un processus assimilationniste sacralisant le système culturel de la population native (dominante) au détriment de la masse minoritaire. Cette optique a, par la suite, évolué et s'est dirigée vers « le modèle multiculturel », qui confie à la société une mosaïque et suppose la reconnaissance des minorités à travers une démarche intégrationniste, qui prône l'égalité et la liberté de chacun à maintenir son identité culturelle d'origine. Enfin, cette gestion s'est orientée vers une perspective interculturelle, qui met l'accent sur le processus complexe et interactif unissant les différents groupes en présence. Il ne s'agit pas de focaliser l'attention uniquement sur les traits distinctifs attribués à l'autre, mais de revenir également sur soi-même et d'interroger sa propre identité, ses valeurs, sa culture et son système linguistique.

Cette approche est donc intimement liée à la notion de compétence plurilingue / pluriculturelle définie par D. Coste, D. Moore et G. Zarate :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à, des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel, l'optique majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétence toujours distinctes » (COSTE, MOORE, & ZARATE, 1997, p. 11)

Delà, il s'avère que la communication langagière implique l'existence d'une compétence composite, évolutive et malléable, qui favorise la prise de conscience linguistique et permet à l'acteur social de contrôler ses modes spontanés de gestion des activités langagières et des activités culturelles.

Les concepts d'interculturalité et de contact culturel n'ont pas marqué exclusivement les situations de déplacement de population, mais ils se sont également imposés comme un objet à part entière de l'enseignement-apprentissage des langues et comme une problématique de recherche d'une discipline (didactique des langues) appelée communément, aujourd'hui, par ses partisans « didactique des langues-cultures ». Ce changement d'appellation traduit l'évolution de l'orientation méthodologique d'une optique qui prône la centration sur la méthode

et l'enseignant à une perspective qui met l'apprenant au centre de ses intérêts et prend pour objet d'apprentissage la construction d'une interculture.

En d'autres termes, la mise de l'apprenant au centre du processus pédagogique, en vue de lui inculquer une compétence de communication interculturelle a inspiré les communicativistes à prendre davantage conscience de la culture de l'apprenant, de ses perceptions, de ses stratégies et de ses représentations sociales. Le croisement entre le souci de l'efficacité de la communication et les recherches sur les contacts culturels nous a amené à envisager la problématique de l'enseignement-apprentissage des langues dans une approche à la fois pragmatique et interactionniste. En ce sens « *une double stratégie didactico-culturelle s'impose. Cette stratégie consiste à didactiser l'offre et à accompagner, le plus loin possible dans leur culture, les apprenants.* » (CHISS, J, & Y, 2005, p. 131)

On considère, aujourd'hui, l'apprentissage d'une langue-culture étrangère dans le cadre d'une approche interculturelle, comme un processus de reconstruction permanent de l'identité de l'apprenant et de ses représentations vis-à-vis de l'autre. Il s'agit d'une prise de conscience de son existence et d'une découverte de l'autre, qui lui est à la fois identique et différent. La réalisation d'un tel processus exige la mise en place d'une démarche qui facilite et développe l'acquisition d'une compétence, qui promeut une relativisation des préjugés, une décentration et une ouverture envers ce qui est différent et inconnu.

Dans ce contexte G. Mounir a souligné que : « *Pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation.* » (G, 1984, p. 35). Il s'avère ainsi, que l'importance de la culture est incontestable dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (FLE dans notre cas), que ce soit pour établir des passages qui nous relient à l'autre et nous permet de communiquer avec lui et de le reconnaître dans sa différence, ou pour enrichir nos connaissances interculturelles.

Cependant, ce qui reste encore problématique et un sujet délicat, même au cours des dernières années, se traduit dans l'interrogation suivante : sur quelle approche doit-on s'appuyer et à quelle démarche interculturelle peut-on recourir afin de développer le processus de l'acquisition, voire de l'appropriation de la culture étrangère ?

Dans l'éventail des approches proposées et mises en œuvre depuis longtemps, en vue d'enseigner le FLE dans une perspective interculturelle, nous nous contentons d'évoquer ici quelques conceptions théorico-méthodologiques clés étayées par des spécialistes dans la didactique des langues-cultures.

En premier lieu, nous rappelons la perception de G. Zarate qui a recommandé vivement de repenser les objectifs de l'apprentissage du FLE, en focalisant davantage sur la dimension formative de l'approche d'une culture étrangère. D'après elle, même si les systèmes culturels de deux langues manifestent des ressemblances dans leurs valeurs, leurs processus d'apprentissage respectifs demeurent différents l'un de l'autre. Ceci est dû au système de fonctionnement des implicites. C'est-à-dire, quelles que soient les rapprochements que deux cultures peuvent présenter, leurs systèmes de signification et d'interprétation ne peuvent en aucun cas coïncider ou être identique dans toutes les situations de communication.

G. Zarate a, en fait, souligné que : « ... *l'implicite culturel est avant tout échange, complicité, œillade : il ne peut exister sans l'autre. Ce qu'il contient d'inarticulé, d'inachevé, d'ébauche, l'autre est censé le compléter.* » (ZARATE, 1993, p. 16) . Dans cette optique, tout implicite se révèle à travers l'interprétation des points de repère de l'autre, et présente une certaine façon de voir, de concevoir ou de comprendre les pratiques quotidiennes de la société.

En second lieu, nous abordons la vision de R. Galisson, un didactologue de référence dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ; selon lui, afin de pouvoir travailler la culture cible et atteindre une vraie connaissance et compréhension des faits de l'autre, il vaut mieux s'appuyer sur les

références de sa propre culture et en faire un tremplin pour découvrir cet inconnu. Ce passage par l'intraculturel afin d'accéder à l'interculturel pourrait être d'une grande efficacité pour initier les apprenants à la décentration.

En dernier lieu et pour clore cet aperçu, nous évoquons l'apport de C. Puren, qui a proposé le concept de co-culturalité. D'après lui :

« Une classe de langue, en tant que projet collectif, implique donc en tant que tel, au-delà de l'interculturalité, une co-culturalité que je définirai comme l'ensemble des conceptions didactiques créées par et pour l'action conjointe d'enseignement-apprentissage et partagées entre enseignants et apprenants. » (PUREN, 2005, pp. 491-492)

Selon cette optique, on nous propose d'envisager l'interculturel comme un carrefour de construction conjointe, un lieu où plusieurs et différents acteurs sociaux se croisent et s'influencent réciproquement dans le cadre une démarche qui témoigne de l'hétérogénéité culturelle et qui vise principalement à créer un climat non seulement de « vivre ensemble », mais aussi et surtout de « faire ensemble ».

2-3 : L'interculturel : Une nouvelle dissidence

Les compétences visées par l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ont connu une véritable évolution, grâce notamment à l'avènement de l'approche interculturelle qui focalise son intérêt sur les différents aspects du processus d'interaction communicative. En fait, cette approche met, de plus en plus, l'accent sur la gestion des rencontres culturelles, à travers un processus qui consiste à identifier les malentendus issus des représentations préalablement établies de la culture de l'autre et les lieux de confusion et de désaccord engendrés par les mal-interprétations (des comportements, des propos et des gestes de l'autres, etc.) faites sur la base de son propre système de repérage culturel.

C'est dans cette perspective que des activités et des pratiques, adaptées au sujet, ont été introduites dans le processus pédagogique ; afin de permettre à l'apprenant de développer ses capacités de décentration et d'ethno-relativisation. Ce que l'on peut constater, au cours de cette évolution méthodologique, est en sus du changement paradigmatique (objet / sujet) un revirement du centre d'intérêt

didactique du pôle des savoirs, vers le pôle des savoir-être (attitudes) et des savoir-faire interactionnels, comme le souligne scrupuleusement J-C. Beacco :

« La pédagogie interculturelle vise à agir sur des attitudes peu contrôlées et sur des représentations, celles d'autres cultures, de la sienne et de soi-même [...] une éducation de ce type cherche à conduire des représentations premières à des représentations travaillées, toujours affectivisées, mais qui sont passées par l'observation, l'objectivation et la prise de conscience. » (BEACCO, 2000, p. 123)

L'issue d'un tel processus n'est pas forcément la déconstruction/reconstruction des représentations initiales, mais cette démarche de prise de conscience vise essentiellement à donner aux locuteurs les moyens de décentration et de distanciation, afin d'assurer aux interactions, dans le cadre interculturel, une confrontation justifiée au-delà des stéréotypes et des idées préconçues sur l'autre.

Les évolutions significatives, qu'ont connues les objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, ont fait de ce dernier une discipline qui ne s'instaure plus uniquement autour des particularités de la langue en question -telle qu'elle est perçue et pratiquée par le natif-, mais plutôt autour des techniques et des méthodes pratiques, que l'apprenant de la langue cible emploie ou envisage d'employer, afin de gérer des situations de rencontre culturelle, qui ne sont jamais neutres

Les connaissances et les savoirs ne sont donc pas prioritaires par rapport au savoir-faire et au savoir-être dans le cadre de cet enseignement-apprentissage : la culture n'y est pas considérée comme un contenu informationnel à transmettre d'une façon dite linéaire et rationnelle, mais comme un système de signification coconstruit grâce aux interactions sociales, où les représentations et les modalités d'expression sont constamment remises à jour.

Ce déplacement d'intérêt, en didactique des langues-cultures, des savoirs culturels vers le fonctionnement et les modalités du déroulement de la communication, a comme assise théorique ce que Abdallah-Preteille appelle « la dialectique du même et de l'autre », c'est-à-dire, un mouvement d'inter-définition, de différenciation et de construction de représentation de soi et de l'autre, par le biais de la systématisation des similitudes et des différences des référentiels

culturels mis en place. Loin de se montrer comme une entité rationnelle, immuable et indépendante de toute interprétation subjective, l'identité de chacun est composite et paradoxalement construite.

« Une constante se manifeste à travers toutes les approches : le caractère paradoxal de l'identité [...] cette identité est construite par la confrontation du même et de l'autre, de la similitude et de l'altérité [...] Le soi ne s'appréhende qu'à partir de l'autre (que soi). Cette structuration par l'altérité est bien sûr, au cœur de l'interaction verbale, là où le je institue le tu et réciproquement. » (FERREOL & JUCQUOIS, 2003, p. 155)

La relation dialectique, souvent conflictuelle, du même et de l'autre nous mène, inéluctablement, à nous poser les questions problématiques suivantes :

- Comment affirmer son identité dans l'altérité ?
- Comment éviter de se déculturer lors d'une rencontre culturelle durable ?
- Et comment expliciter l'inter-influence entre les cultures ?

C'est à partir du moment que l'on entame une quête de soi, que l'on comprend véritablement à quel point nos esprits et nos pensées sont hantés par ceux des autres, car le soi-même ne peut exister que par opposition à autrui et la représentation de l'autre n'est, en fait, qu'une représentation du même. Dans ce sens, la recherche de l'affirmation de soi et de son identité culturelle singulière ou/et nationale peut, éventuellement, nous conduire à se rendre compte d'une identité internationale et d'une culture ayant pour caractère commun la nature humaine.

La scène interculturelle implique le contact et l'interaction entre au moins deux cultures différentes. C'est dans l'intersection de ces systèmes hétérogènes, que l'on aperçoit les points d'articulation, qui assurent la communicabilité des cultures et du même coup développent l'universalisme et luttent contre l'hégémonie sous toutes ses formes.

Conformément à ce que l'on constate, il y a une incompatibilité et une contradiction fondamentale entre la réalité politique et les principes de la didactique interculturelle un peu partout dans le monde. Cependant, faut-il que l'idéologie interculturelle soit, à ce niveau, soumise et dépendante des

conjonctures politiques ? et que l'on continue par complaisance à s'incliner devant l'actualité politique, qui semble développer l'ostracisme et rendre impossible le dialogue des cultures ?

Mustapha Bencheikh répond à ses interrogations en affirmant que :

« Une nouvelle dissidence est désormais nécessaire et le dialogue serein des cultures en est le fer de lance. Si l'on commence à se réfugier dans un patrimoine soigneusement circonscrit, on est du même coup contre l'humanité entière et l'humanité m'est plus chère que n'importe quelle partie, car elle est la partie de toutes les parties. Qui peut bien nous dire où et quand commence et s'arrête sa culture nationale, pour être si prompt à en réclamer une ! il y a là un curieux désir de possession totale de quelque chose qui, par essence, échappe à toute forme de réduction. » (BENCHEIKH, 1993, p. 29)

Dans l'interculturel la reconnaissance de l'autre doit, impérativement, passer par la connaissance de soi et de sa pensée co-construite. Donc ce que nous offre l'interculturel est, principalement, cette envie d'interroger, sans cesse, ses propres valeurs et ses évidences, qui peuvent à tout moment construire des zones d'ombre ou des lieux d'imprécision. Car il n'existe, en fait, aucune certitude sans qu'elle ne côtoie l'incertitude et c'est cela qui rend l'interculturel difficile à saisir et à circonscrire. Mais cet état d'équivoque est paradoxalement fertile et représente un fond de richesse, qui oppose le familier et la réalité suspicieuse à la pensée travaillée et évoluée par le soupçon et le questionnement.

2-4 : L'aspect ambigu de l'interculturel

Les savoirs culturels, que l'on associe souvent aux concepts de « conscience culturelle » ou de « prise de conscience interculturelle », ont longtemps été rangés dans un secteur considéré comme moins exploré par les chercheurs du Conseil de l'Europe. Ce qui constituait une difficulté et un obstacle pour les didacticiens/didactologues qui veulent circonscrire ou définir les notions relatives aux compétences communicatives. Cependant, à partir des années 2000, qui connaissait l'avènement du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, les concepts de « savoir-faire », « savoir-être » et « savoir apprendre » ont connu un fort investissement de la part des spécialistes, ce qui a facilité, dès lors, la délimitation du champ conceptuel lié à l'interculturel.

D'après le Conseil de l'Europe (2000) L'interculturel est à définir par rapport à une expérience concrète de toute forme d'altérité, par l'interaction entre des individus issus de milieux socioculturels différents. Delà il s'avère que l'enseignement interculturel repose sur deux approches ; celles de l'altérité et de la diversité, qui s'interpénètrent et se complètent l'une l'autre, pour atteindre un objectif commun, celui d'amener l'apprenant à une connaissance couplé à la conscience et à la compréhension des autres cultures, tout en passant par une compréhension objective de soi-même.

Cependant, le rapport étroit entre ces deux concepts ; à savoir l'altérité et la diversité a brouillé les objectifs visés par l'apprentissage interculturel au niveau des savoirs à inculquer aux apprenants et a conduit les chercheurs à se demander en quoi consiste, au juste, l'enjeu de l'éducation interculturelle ? Est-ce qu'il se limite à l'enseignement de la culture de l'autre ? Ou englobe-t-il l'enseignement de la diversité culturelle en générale ? Et si le premier peut se réaliser par le truchement du second, comment peut-on orchestrer les transactions permanentes entre les diverses cultures en classe de langue ?

Sans nous étendre sur la question de l'altérité/diversité, nous soulignons que le concept de « savoir » constitue également l'un des aspects ambigus de l'interculturel. Sans nous livrer à un aperçu exhaustif sur la question, nous signalons que le concept de « conscience interculturelle », considéré par le CECRL comme faisant partie des savoirs, est d'après G. Zarate (ZARATE, 2003, p. 104) plus à sa place dans la classe des savoir-être. Ceci représente une évolution dans la délimitation des savoirs. En fait la notion de prise de conscience est fondamentale en didactique de l'interculturel, étant donné qu'elle est perçue comme un tremplin pour accéder à la décentration et à la relativisation des systèmes de références. D'ailleurs, elle tend même, dans une optique constructiviste, à substituer celle de savoir ou de connaissance, dans la mesure où ces deux derniers sont à relativiser au titre de leur statut de représentation interculturelle. L'une des solutions permettant de sortir de l'impasse et de la difficulté dans laquelle la problématique des savoirs a engagé la didactique des

langues-cultures semble ainsi se trouver au cœur des savoir-être et des valeurs comportementales.

Cet intérêt pour les attitudes et les manières d’agir des apprenants permet de mettre en œuvre une didactisation des représentations, mais montre en même temps à quel point il est difficile d’aborder les savoirs interculturels en classe de langue dans une perspective non essentialisante. La centration sur l’apprenant en tant qu’être social et le développement de ses habiletés sont devenus alors prioritaire dans l’éducation à l’interculturel. Cette dernière assume d’après J-C. Beacco : « *la responsabilité d’intervenir sur les attitudes ego/ethnocentriques, de conduire vers des formes de curiosité et de tolérance pour la différence et de considérer celle-ci comme un des apports possibles au développement personnel.* » (BEACCO, 2011, p. 03)

L’ambiguïté dans la didactique de l’interculturel, à propos de l’articulation altérité/diversité et de la relation binaire entre savoir/conscience interculturelle, a plus ou moins été clarifiée par C. Puren, qui a noté que :

« La permanence de cette croyance en l’efficacité des connaissances pour modifier les représentations a peut-être été facilitée par l’articulation qui s’est historiquement réalisée entre l’approche communicative - où l’interaction est conçue principalement comme échange d’informations - et l’approche interculturelle. Mais un tel postulat était surtout indispensable pour justifier la mise en œuvre de l’approche interculturelle dans l’enseignement formel, qu’il soit scolaire ou non. Il y existe en effet une difficulté structurelle qui est que les apprenants qui n’y ont aucun contact direct avec les étrangers - ce qui est censé pouvoir modifier les représentations et c’est en même temps ce à quoi l’approche interculturelle est supposée les préparer -, mais seulement un contact indirect par l’intermédiaire de documents authentiques. C’est pour neutraliser cette difficulté que la plupart des didacticiens scolaires ont adopté l’idée contestable, selon laquelle l’approche comparatiste ferait partie intégrante de l’approche interculturelle, alors même qu’elle ne porte que sur les connaissances. » (PUREN, 2018, p. 15)

L’ampleur de l’écart entre les théories de l’approche interculturelle et la réalité du terrain a bien été déterminée par didacticiens et pédagogues, qui ont fait remarquer que le principal obstacle auquel fait face la didactique des langues-cultures est la difficulté de celle-ci à mettre l’apprenant en contact direct avec un locuteur natif ; un tel contact qui pourrait lui permettre de reconstruire ses représentations. Alors, si ce genre de rencontre ne se produit en classe de langue que d’une façon indirecte (souvent à travers des supports écrits), que peut-on faire

pour préparer l'apprenant à interagir directement avec un étranger en dehors de l'espace scolaire ?

D'après J-C. Beacco :

« Ce qui importe alors n'est plus tant la connaissance que l'on peut acquérir d'une culture différente, mais l'attitude, moins spontanément ethnocentrique, la qualité d'écoute dont chaque apprenant sera en mesure de faire preuve, de manière à réintégrer son environnement culturel, au terme du périple langagier, "plein d'usage et raison". La gestion des attitudes envers l'altérité que les apprenants développent en ces circonstances peut ainsi devenir une finalité, éducative en l'occurrence, pour laquelle l'enseignant est sollicité non en technicien de la langue ou de l'enseignement, mais en tant qu'éducateur chargé de la transmission de certaines valeurs. » (BEACCO, 2000, p. 116)

La pertinence des connaissances à faire évoluer les représentations est ici remise en question, tout comme l'approche comparatiste, censée être le compromis, est de sa part remise en doute. On constate ainsi que la méthodologie interculturelle s'est égarée quelque peu et que c'est notamment cette confusion entre les savoirs et les représentations qui lui a porté préjudice en terme de clarté et de précision : pour les uns, il suffit d'établir des comparaisons entre les représentations, tandis que pour les autres il faut rapprocher et les savoirs et les représentations –de les mettre en parallèle- afin de permettre à l'apprenant de se distancier de sa propre culture et de prendre conscience de la différence.

Arrivant à ce point de réflexion, nous voudrions bien souligner que la démarche contrastive est un point focal dans l'imprécision qui règne sur les représentations et les connaissances dans l'enseignement-apprentissage de la culture. La connaissance de l'autre se confond souvent avec l'identification de ses représentations et de ses clichés. Les informations d'ordre culturel transmises en classe de langue manquent probablement d'objectivité et si l'on n'y veille pas, elles pourraient donner lieu à des confrontations affectives susceptibles de susciter des jugements de valeur sur les ensembles sociaux en classe. En ce sens, les connaissances culturelles ne facilitent forcément ni le contact, ni l'interaction en situation éducative, mais elles peuvent, au contraire, être une pierre d'achoppement pour la mise en œuvre de l'approche interculturelle. Cette dernière qui se trouve, vraisemblablement, en fort décalage avec les pratiques de classe. En d'autres termes, le comparatisme culturel pourrait nous amener à des attitudes et à

des tendances égo ou ethnocentriques, à la différence de l'objectif escompté par la démarche interculturelle, qui vise la décentration pour une meilleure compréhension de l'autre et de soi-même.

C'est dans ce contexte que l'interculturel s'est retrouvé dans une divergence statutaire vacillant entre un interculturel « bien compris » théoriquement, mais pratiquement « mal mis en œuvre ». Ce hiatus et manque de continuité a réduit la relation à l'altérité recherchée en didactique des langues à une connaissance sur l'altérité, jetant ainsi les pratiques d'enseignement dans l'impasse du modèle transmissif de savoir, où l'on étudie la culture comme un ensemble de références figées et cloisonnées. Une telle dérive a conduit les didacticiens à réorienter leurs visions, afin de trouver une alternative à l'altéritaire et donner lieu à des perspectives plus stimulantes et compatibles avec la réalité de la classe : le diversitaire a alors été envisagé comme une nouvelle piste pouvant concilier ce hiatus et réduire l'écart entre les principes théoriques et les pratiques de classe.

3- Apprentissage interculturel : Réflexion d'ensemble

3-1 : Les difficultés de l'apprentissage interculturel

Malgré l'indissociabilité de l'objet langue de l'objet culture et leur nécessaire coexistence dans les pratiques de l'enseignement-apprentissage, force est de constater un certain déséquilibre dans leur présence en classe de langue. Cette asymétrie déterminante est due d'une part à la difficulté d'objectiver les contenus culturels et d'autre part aux intentions des institutions pédagogiques ou des enseignants, qui par méconnaissance ou incompétence favorisent l'apprentissage linguistique au détriment de son corollaire culturel. La priorité attribuée au linguistique dans l'enseignement-apprentissage des langues a fait du culturel une entité annexe, qui n'apparaît que d'une façon occasionnelle ou accidentelle au service de certaines activités langagières (débloquer des situations de difficultés dans la pratique de la langue) :

« Telle est la forme d'existence la plus commune du culturel dans la classe de langue, où il est l'auxiliaire de la connaissance de la langue. Ces formes erratiques d'apparition et d'élucidation assimilent le culturel à un inventaire constitué de notes infra-paginales où sont stockées les connaissances précises nécessaires à l'interprétation des aspérités culturelles que présentent les supports destinés aux enseignements linguistiques. (...) la culture-civilisation se donne à lire sous une forme cognitive et discursive de type dictionnaire (...). » (ZARATE, 1993, p. 65)

Etant donné que le processus d'enseignement des langues s'organise autour des supports et des pratiques centrant sur le volet linguistique, le volet culturel se trouve souvent brouillé. Ce qui fait que l'on constate parfois en situation d'apprentissage des documents (iconiques, audio ou audio-visuels) riches en contenu culturel, mais qui ne sont investis que pour développer une compétence linguistique chez l'apprenant, laquelle compétence s'avère, en fait, insuffisante pour interagir sainement avec un locuteur étranger.

Autre aspect d'irrégularité dans l'enseignement des langues étrangères se traduit par la manière, dont le professeur transmet à ses apprenants le contenu langagier et le contenu culturel. Alors, si le premier s'enseigne au moyen des documents écrits et sonores authentiques ou préfabriqués, le second est exposé aléatoirement en classe « *au moyen de discours : discours que tient l'enseignant, citations de ce que disent eux-mêmes, des membres de cette communauté, discours descriptifs, de toutes origines, qui prennent cette culture comme objet.* » (BEACCO, 2000, p. 67). Donc, au lieu de s'appuyer sur une démarche scientifique bien établie pour enseigner le culturel, l'enseignant se contente de jouer le rôle d'un formateur, qui vulgarise des savoirs savants tirés des documents construits non essentiellement pour des raisons pédagogiques.

En matière de langue, avant de définir l'objet d'étude, tout un travail de sélection et d'adaptation devrait se faire selon des principes méthodologiques ; commençant d'abord par une évaluation diagnostique des pré-acquis et des pré-requis des apprenants, afin de stimuler leur cognition et repérer leurs besoins à propos du thème abordé, pour entamer par la suite la planification et l'élaboration d'un projet, qui serait en mesure de combler les lacunes identifiées en la matière. Par contre, en termes de culture, on ne fait pas appel à une telle démarche :

« La représentativité d'un objet culturel ne va pas de soi et il serait peut-être hasardeux de s'en remettre à des consensus stabilisés pour justifier la présence d'un manuel de tel ou tel contenu culturel. La présence de ceux-ci n'est pas aisée à justifier sur le fond et semble relever de choix aléatoire. » (BEACCO, 2000, p. 66)

A cause de tous ces facteurs ; à savoir l'absence d'une systématisation des contenus culturels, la médiatisation du culturel par des discours fragmentaires et aléatoires et la difficulté à didactiser la culture et la transposer d'un savoir savant à un savoir accessible et enseignable en classe, un perceptible hiatus s'est produit entre l'enseignement du linguistique et du culturel. En fait, ce dernier est perçu par certains professeurs comme un enseignement non linguistique au cœur d'un enseignement linguistique, et donc ne faisant pas partie de leur ressort, surtout pour ceux qui n'ont reçu ni un recyclage, ni une formation sur les approches interculturelles.

3-2 : Pédagogie et éducation interculturelle

Deux notions qui sont nées au cours de la recherche d'un moyen qui offre au « soi » l'opportunité d'interagir avec « l'autre » en échappant à toute sorte de malentendu au moment du contact. La pédagogie interculturelle vise alors à établir des liens et à construire des ponts et des articulations entre des individus culturellement différents. Il ne s'agit cependant pas de prendre la diversité culturelle pour une juxtaposition de diverses cultures, mais plutôt pour un atout indispensable à l'apprentissage de la pluralité et de la tolérance, afin de permettre aux individus de sortir de leurs coquilles et de s'approcher de l'autre en vue de fructifier leurs connaissances et de vivre de nouvelles expériences.

Selon L. Porcher et Abdallah-Preteille la pédagogie interculturelle est un outil d'enseignement de la réciprocité, qui vise à mettre les cultures en présence dans une relation de partage dynamique et d'aider les individus issus de contexte socioculturel différent à déconstruire leurs idées stéréotypées, afin de co-construire une nouvelle réalité plus ou moins authentique susceptible de les mettre à l'abri de toute attitude d'égo ou d'ethnocentrisme.

Tandis que, dans cette relation de complémentarité que crée la pédagogie de l'interculturel en envisageant l'hétérogénéité comme une norme et non comme un handicap, la co-élaboration d'une nouvelle réalité par des individus considérés comme différents sur les plans culturel, langagier et ethnique s'avère une tâche difficile à accomplir dans la mesure où la vision et la conduite de chaque individu sont généralement conditionnées par les croyances et les habitudes de sa société d'origine. Ce qui fait de lui un être relativement dépendant de son appartenance et ses prises de position ne génèrent que d'une seule et unique interprétation de la vérité environnante.

C. Clanet explique à cet égard :

« Alors que le nombre d'interprétations virtuellement possibles est très élevé, notre image du monde ne nous autorise à s'en apercevoir qu'une seule, et celle-ci nous paraît par conséquent la seule interprétation possible sensée et permise. » (CLANET, 1993, p. 139)

Par conséquent, nos réactions envers l'autre sont, dans de nombreux cas, le résultat d'une tendance ethnocentrique, stigmatisant les différences, héritées du milieu familial ou social dans lequel nous avons grandi. De ce fait, il importe de proposer une démarche interculturelle en mesure de gérer les pratiques d'enseignement, afin de permettre à l'apprenant de se décentrer, d'éviter les préjugés, de se différencier sans discriminer, de reconnaître la diversité et de se structurer une personnalité en termes de pluralité. Bref, une démarche, qui lui permet de s'ouvrir progressivement à l'autre tout en préservant ses propres repères de références culturelles.

D'après Lipiansky et Demorgon (1999), les finalités de la pédagogie interculturelle sont :

* Doter l'apprenant des outils primordiaux de la réflexion créative, qui lui permettent de se détacher de la vision essentialisante des cultures : tous les systèmes culturels sont constitués de valeurs humaines classées dans un ordre hiérarchique (considérées comme l'une supérieure par rapport à l'autre.)

* Apprendre à l'élève la reconnaissance de la diversité : il est nécessaire d'accepter la différence sans jugement inégalitaire et de la saisir dans le cadre de

la réciprocité des perspectives, car tous les codes culturels sont des systèmes évolutifs, malléables qui s'influencent mutuellement.

* La sensibilisation à la nécessité de se rendre compte des éléments constitutifs de sa propre identité et des traits qui le différencient des autres sociétés. Car comme l'affirme Abdallah-Preteille et L. Porcher : « *on n'entre en relation positive avec l'autre qu'en reconnaissant son indigénat et ses emblèmes.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER, 2001, p. 163)

* Oter à l'apprenant les lunettes sociologiques à travers lesquelles il observe l'autre. Ces lunettes qui lui donnent une fausse idée de la réalité et renforcent ses préjugés et son repliement sur sa langue et son système de signification.

Delà, on pourrait dire que l'objectif fondamental visé par l'éducation interculturelle est la construction chez l'apprenant d'une prise de conscience de soi-même (de ses référents, de son mode de pensée et de vie, et de tout ce qui pourrait le distinguer) avant d'aller à la découverte de l'autre inconnu ; pour éviter toute sorte d'incompréhension ou de malentendu. Il s'agit donc, de faire acquérir à l'apprenant un certain savoir, savoir-faire et savoir-être qui lui permettent de se situer et d'établir des rapports d'égalité avec l'autre.

Pour C. Clanet, la meilleure façon pour qu'un individu se libère de ses prises de position égo/socio/ethno-centrique et d'avoir la possibilité d'actualiser son système de référence (le mettre à jour) et l'immersion dans un contexte socioculturel totalement différent du sien. A ce propos, elle précise que :

« De la connaissance verbale et abstraite d'une autre culture à une immersion prolongée dans un autre contexte culturel, les circonstances abondent dans lesquelles il est possible de se décentrer, d'opérer des transformations ou des renouvellements de nos systèmes de significations. » (CLANET, 1993, p. 144)

Dans la même ligne de pensée, C. Camilleri (1989) estime que la pédagogie interculturelle pourrait se traduire comme une tentative de créer des connexions et des raccourcis (liens) entre les individus ayant différents systèmes culturels. Il s'agit, donc de les éduquer : à porter un regard critique sur soi-même et sur l'autre, à l'écoute réciproque afin d'éviter tout frein à la communication interpersonnelle

et notamment à prendre conscience que tous les systèmes linguistico-culturels sont pluriels et qu'aucun ne se trouve à l'état pur, car ils sont tous le résultat de certaines transformations/mutations et d'influences mutuelles.

Cependant, il convient de souligner, que la mise en œuvre d'une pédagogie interculturelle en classe de langue se trouve - comme l'explique C. Clanet - souvent confrontée à des contraintes et des difficultés, vue l'asymétrie entre les systèmes d'interprétations, qu'on s'efforce à transmettre à l'école et ceux que l'individu acquiert de son milieu social ou familial, « *ne serait-ce que parce que ceux-ci sont divers, hétérogènes, quelles que soient les circonstances.* » (CLANET, 1993, p. 136)

Pour remédier à ce manque de synchronisation, l'enseignant est appelé à proposer des pratiques d'enseignement, dont l'objectif est de faire acquérir aux apprenants un comportement allo-centré vis-à-vis de l'autre, afin qu'ils puissent prendre de la distance et observer la vérité existante. Dès lors, ces apprenants seront en mesure de relativiser tout système de référence auquel ils font face et de retrouver ainsi un certain équilibre identitaire entre le soi et l'autre ; un objectif qui ne serait réalisable que si l'enseignant tâche à ce que son apprenant puisse « *sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps être prêt à être transformé graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres.* » (DE CARLO, 1998, p. 119)

3-3 : Culture savante et culture partagée

Dans la sphère de la didactique des langues étrangères, nous assistons, aujourd'hui plus que jamais, à une nécessité de distinguer entre les formes de la culture, afin de pouvoir répondre à la problématique suivante : quelle composante culturelle faut-il enseigner en classe de langue, afin de pouvoir développer la compétence de communication interculturelle chez l'apprenant ?

Avant de donner des éléments de réponses à cette interrogation, il convient de souligner que toute culture se compose de deux aspects, l'un dit savant et l'autre partagé ou populaire :

Concernant la composante savante de la culture ; elle correspond à la conception ancienne qui désigne l'ensemble des savoirs liés aux notions d'histoire, de philosophie, d'art et de géographie, etc. C'est-à-dire, que le contenu de cette culture (savante ou cultivée) est généralement lié au domaine de la littérature des élites conservée dans des ouvrages comme un héritage transmissible d'une génération à une autre, à travers un processus d'apprentissage institutionnel.

A l'opposé, on trouve une culture dite partagée ou quotidienne, qui correspond à l'ensemble complexe des modes de vie, de pensée, aux us et coutumes, aux traditions et à tous les phénomènes qui distinguent une collectivité sociale par rapport à une autre. Cette dernière composante de la culture ne s'apprend forcément pas à l'école, mais elle s'acquiert grâce aux contacts interpersonnels et aux processus d'apprentissage social.

En effet, ce n'est qu'à partir du XX^{ème} siècle, que l'on a commencé à considérer la culture comme une partie intégrante de l'apprentissage des langues. Cependant, son contenu s'est réduit à cette époque aux savoirs, qui touchent à la littérature, l'histoire et l'art dans l'objectif de fournir aux apprenants les éléments de base nécessaire à la compréhension de l'ensemble des ouvrages littéraires élaborés en langue étrangère.

L'enseignement de la culture était donc presque synonyme de l'enseignement vertical de la littérature dans un cadre institutionnel, sous forme de cours magistraux. Cependant, au fur et à mesure, l'enseignement de la composante savante de la culture s'est retrouvé en porte-à-faux avec les besoins de l'apprenant en situation de communication exogène. Car ce qui manque à un individu, afin d'entrer en contact avec un étranger (locuteur natif), n'est plus la culture définie en termes d'œuvres et d'objets de civilisation, mais il lui en faudra plutôt, en plus du code linguistique, une culture conçue dans une dimension anthropologique, c'est-à-dire, qui renvoie à des pratiques, à des attitudes, à des visions et à des habitudes, qui marquent à des degrés divers les comportements et les conduites des gens.

En d'autres termes, l'apprenant de langue étrangère a certes besoin d'enrichir son capital intellectuel à travers l'apprentissage des connaissances relatives aux faits de civilisation. Toutefois, afin d'établir des contacts directs avec l'autre et le comprendre dans sa spécificité, il a davantage besoin d'acquérir une culture qui inclut les notions de morale, de modes de vie et de rites sociaux.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues a souligné que dans la didactique des langues-cultures, il n'est plus question de plaider pour la prédominance d'une culture ou d'une composante culturelle sur une autre. Il s'agit plutôt de développer une réflexion, qui permet la construction d'une prise de conscience interculturelle et qui facilite l'accès à la culture dans toutes ses formes. Cependant, L. Porcher a insisté pour la prise en considération de la dimension anthropologique des faits culturels, qui correspondent d'après lui à l'ensemble des manières dont les individus « *voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel, etc.* » (PORCHER, 2004, p. 55). Car le processus d'enseignement se porte, aujourd'hui, beaucoup plus sur les besoins socioculturels de l'apprenant nécessaires pour la mise en place d'une relation de compréhension mutuelle avec l'autre.

La culture anthropologique apparaît ici comme un système de signification complexe assurant la cohésion sociale entre des groupes et des individus hétérogènes de par leurs statuts, leurs âges, leurs sexes, leurs visions, etc. Il s'agit d'ailleurs d'une culture transversale, qui :

« S'acquiert partout, au contact des autres, dans les relations familiales, grégaires, sociales, à travers les médias, par exposition, immersion, imprégnation, imitation, inculcation [...] dès son arrivée au monde, l'enfant s'inscrit dans un milieu qui se charge de lui faire assimiler progressivement les règles de conduite et de comportement, qui régissent la vie du groupe. » (GALISSION, 1991, p. 117)

Autrement dit, cette culture s'acquiert partout, et elle se reflète souvent – consciemment ou inconsciemment – à travers les attitudes, les conduites et les comportements.

De sa part, M, Abdallah-Pretceille a évoqué la question de l'enseignement de la culture en affirmant que : « *si d'aucun admet qu'une culture se définit comme un ensemble d'éléments, il est quasiment impossible d'établir un recensement systématique et exhaustif.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004, p. 18). En tentant de répondre à la problématique susmentionnée, elle a suggéré de centrer l'apprentissage sur les savoirs socioculturels de la société, où l'on parle la langue étrangère (cible) ; c'est-à-dire, les savoirs qui se rapportent à :

- **La vie quotidienne** : art culinaire, l'endroit de repas, la façon de travailler, les manières de table, la façon de prendre congé, les remerciements, les réponses au remerciement et les sujets de conversation, etc.

- **Les conditions de vie** : qualité des services, les facteurs du bien-être de la société, participation au développement des collectivités, l'aménagement et l'équilibre de l'espace résidentiel, etc.

- **Les relations interpersonnelles** : les relations familiales, les relations avec des personnes significatives non-apparentées, les relations occasionnelles ou superficielles, les relations qui peuvent être imposées ou volontaire, les relations professionnelles, etc.

- **Le langage corporel nécessaire à la communication non-verbal** : les indices émotionnels, les indices du pouvoir, etc.

- **Les savoir-vivre** : l'invitation, l'excuse, les souhaits, le compliment, etc.

- **Les faits rituels** : comme les croyances, les pratiques religieuses, les attitudes et les comportements liés aux pratiques culturelles, au statut et à l'identité individuelle.

La prise en charge de tous ces aspects de la composante anthropologique (populaire) de la culture en classe de langue permet à l'apprenant de développer son réflexe interculturel, de remodeler ses représentations à l'égard de l'autre et de prendre conscience de soi-même.

3-4 : La communication exolingue

La communication est, selon Philippe Blanchet (2004), un processus d'interaction qui consiste à déchiffrer certains signes et codes verbaux / non-verbaux (gestuels, culturels, psychologique, etc.) afin de donner du « sens » ou d'une « signification » intelligible à l'énoncé produit dans une situation. On distingue ainsi la notion de « sens » de celle de « signification » d'un discours ; cette dernière qui s'avère souvent fluctuante, car elle peut changer au cours de la même suite d'idées sous l'effet de certains paramètres contextuels. A la différence de l'analyse du sens d'une entité linguistique, qui doit être envisagée indépendamment du contexte, l'étude d'une signification ouvre le domaine de l'interprétation, de l'herméneutique, des malentendus et de l'intention spécifique qui accompagne la mobilisation des signes. C'est-à-dire, que le sens attribué à un mot coupé de son contexte peut largement se différencier de la signification que celui-ci peut véhiculer lorsqu'il est ancré dans un contexte conditionné par certains facteurs soit externes ou internes à la communication comme : les éléments spatiotemporels, l'appartenance ethnique et idéologique, etc.

Ainsi, l'énoncé « il est huit heures » peut absolument porter la signification « nous allons partir à l'aéroport », si quelques paramètres entrent en jeu et nous le font saisir de cette sorte. Delà, on peut déduire qu'un discours mis hors de son contexte aura un sens mais pas de signification et, par conséquent, pourra être traduit et non interprété. Il s'avère, ainsi, que l'analyse du sens repose uniquement sur le volet linguistique de la langue, tandis que l'analyse de la signification, qui désigne un phénomène propre à une situation où les interlocuteurs s'influencent réciproquement, mobilise plusieurs canaux et paramètres pour déceler le « vouloir-dire » du locuteur. Dans cette optique, l'interprétation d'un discours par le destinataire représente un véritable travail de recherche-construction des intentions du locuteur.

Par ailleurs, il importe de souligner qu'une grande hétérogénéité caractérise les différents codes des individus, particulièrement les codes linguistiques et culturels, qui animent et gèrent les interactions verbales. En fait, il serait illusoire

de croire qu'il y a deux interlocuteurs qui s'expriment parfaitement de la même manière, même s'ils partagent le même code linguistique. Car les valeurs sémantiques, que chacun attribue aux mots, ne peuvent en aucun cas être identiques, d'où la nécessité d'envisager un enseignement à la diversité des interprétations pour nos apprenants, qui seront invités tôt ou tard à entrer en situation de communication exolingue.

Cette dernière notion « *communication exolingue* » fut apparue la première fois en France pour désigner toute situation d'interaction entre des individus ou des groupes ayant des appartenances culturelles différentes. En fait, lorsque le consensus culturel, qui fonde la connivence entre les membres d'une même communauté, n'est pas réciproque au moment de l'échange, des incompréhensions, voire des malentendus peuvent avoir lieu et bloquer, par conséquent, le processus de communication. La problématique de l'interaction entre des individus socio-culturellement différents se donne ici comme l'un des défis majeurs auxquels font face les spécialistes en didactique des langues-cultures. Pour E. Roland-Gosselin (ROLAND-GOSSELIN, 2005, p. 40), la complexité de la rencontre exolingue peut être déterminée à deux niveaux :

* **Le niveau épistémique** : il s'agit de l'ignorance totale ou du manque dans la prise de conscience du système culturel d'autrui, de leurs traits identitaires distinctifs et des valeurs morales, qui les réunissent sous un ensemble social ou ethnique.

* **Le niveau affectif** : quand l'individu se sent de l'insécurité ou du risque de perdre ses propres normes, ses repères et ses valeurs dans un contexte socioculturel différent du sien. Ceci va le plonger péniblement dans une situation d'inquiétude, de crainte et d'angoisse. Et c'est à cet instant-là qu'il va adopter involontairement une attitude de défense et d'enfermement sur soi-même, conduisant au blocage dans le développement du processus communicationnel.

Dans la même ligne de pensée, nous estimons, que la communication exolingue peut se définir comme une situation d'échange linguistico-culturel entre

deux types d'interlocuteurs : le premier possède le moyen de contact comme étant une langue maternelle, alors que pour le deuxième, il s'agit d'une langue seconde ou étrangère et dont la maîtrise est absolument relative. Cette différence dans le degré de la maîtrise du code linguistique aura certainement des répercussions sur la maîtrise de l'aspect culturel et portera préjudice au processus de la communication. En d'autres termes, dans toute situation d'interaction, où les interactants ne jouissent pas du même degré de maîtrise des compétences de communication, l'échange censé être fructueux, pourrait dévier à cause des difficultés et déboucher sur une impasse lorsqu'il est impossible d'arriver à une entente

Py. B a, depuis plus d'une vingtaine d'années, proposé une définition de la communication exolingue. Selon lui cette notion désigne toute situation de communication entre deux individus socio-culturellement et linguistiquement différents. Elle se caractérise, à la fois, par :

« Une asymétrie importante dans la compétence linguistique des interlocuteurs (la langue utilisée est en principe langue première pour l'un et langue seconde pour l'autre), et par une thématique récurrente de cette asymétrie surtout apparente lors de résolution de difficultés (malentendus, incompréhensions, etc.) » (PY, 1990, p. 82)

De sa part, J. De Pietro a défini cette notion (de *communication exolingue*) comme « un type particulier de communication dissymétrique dans lequel l'asymétrie découle de différences linguistiques. » (DE PIETRO, 1988, pp. 250-251). Cependant pour lui, à l'opposé de Py. B, cette communication ne s'établit uniquement pas entre un locuteur natif et étranger, mais elle peut bien s'étendre aux interlocuteurs bilingues ou plurilingues qui, pour animer leurs échanges, optent pour une langue n'appartenant ni aux uns ni aux autres.

Pour conclure, nous pouvons dire que le concept de « contact exolingue » nous a permis de se rendre compte du fait que « toutes les situations de communication se situent en réalité sur un axe reliant les deux pôles extrêmes exolingue et endolingue, d'où serait absente toute disparité dans les répertoires des participants. » (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2002, pp. 250-251) . Toutefois, et comme nous l'avons signalé, plus haut, le caractère asymétrique de

la communication pourrait être source de blocage à cause des divergences qu'il peut entraîner (malentendu, désaccord, insécurité, etc.) en affectant d'une manière préjudiciable le bon déroulement d'un échange interculturel.

4 : Pour une valorisation de la compétence interculturelle : le contexte algérien entre réalité et aspiration

4-1 : Le paysage linguistique en Algérie

Si l'on observe la situation de l'Algérie, on se rend très vite compte de la complexité du paysage linguistique qui la caractérise. Officiellement, il s'agit d'un pays monolingue, où seul l'arabe classique jouit d'un statut de langue première et officielle de l'Etat. Tandis qu'en réalité, on constate qu'il y a plusieurs langues de différents statuts qui y cohabitent : - deux langues étrangères écrites (l'anglais et notamment le français réservé au domaine scientifique et formel) et des langues premières souvent appelées dialectes, consacrées aux usages informels (l'arabe algérien et les différentes variétés du tamazight).

Ce paysage linguistique a résisté à toute tentative de changement ; malgré la politique d'arabisation, depuis l'indépendance, et l'ensemble des réformes, qui ont été destinées à reconfigurer le système éducatif, les Algériens n'ont pas cessé d'utiliser leurs langues et dialectes. D'ailleurs, ils ont même établi des liaisons entre ces différents systèmes linguistiques, en créant un nouveau parler hétéroclite propre à eux fait d'un mélange d'arabe, de français et de tamazight.

Notre objectif ici consiste à déceler l'impact de ce plurilinguisme sur l'identité socioculturelle des individus et d'évaluer le rôle joué par chacune de ces langues / dialectes.

« Chacune des langues du Maghreb a sa spécificité d'emploi. L'arabe classique est utilisé pour la religion, en politique et à l'école. L'arabe dialectal et le berbère sont utilisés dans la vie quotidienne. Ils dominent l'univers familial et communautaire. Le français est la langue de l'économie, de l'éducation supérieure et de l'ouverture vers l'extérieur. » (Akkari, 2018)

En effet, notre situation sociolinguistique en Algérie nous laisse voir que la distribution des langues et des dialectes sur son territoire dépend géographiquement de l'opposition zone urbaine / zone rurale et socialement de la corrélation groupe instruit / groupe illettré. Ces relations d'interdépendance, assurant des fonctions communicatives avec les caractéristiques phonologiques, syntaxiques et lexicales des différents systèmes linguistiques en contact, ont fait de l'Algérie un univers distinct autant par sa variété que par sa complexité sociolinguistique, qui dépasse la triade : arabe – français – tamazight.

D'après G.Ayoub, l'arabe classique, dont l'apprentissage a été fortement interdit pendant la période coloniale, demeure la langue des discours officiels qui remplissent les besoins de l'écrit et sert de langue d'enseignement, notamment pour les sciences humaines, religieuses et juridiques. (Ayoub, 2002, pp. 31-52)

Concernant le français, qui à l'époque était la langue de l'école et de l'administration, est aujourd'hui omniprésent dans presque tous les domaines, particulièrement dans les médias (presse écrite, radio et audio-visuel), le secteur économique / administratif et également dans celui de l'enseignement des branches techniques et scientifiques à l'université. Cependant le tamazight avec toutes ses variétés semble avoir l'air le moins brillant, car généralement ses utilisations n'assurent que des fonctions communicatives à l'intérieur d'un même groupe, comme signe de loyauté à ses origines.

Dans ce contexte, où l'arabe est considéré comme un vecteur de l'unité identitaire algérienne et le français comme porteur des enjeux économique-administratifs, les autres langues et dialectes minoritaires ont été marginalisés et mis en dehors des éléments de référence constituant l'identité nationale. Cette mise à l'écart des langues maternelles a créé des tensions entre les arabophones et les berbérophones. Ces derniers ont, depuis les années 80, revendiqué que l'on accorde à la langue berbère le même statut attribué à la langue arabe classique. En fait, c'est avec l'arrivée du M. Abdelaziz Bouteflika au palais présidentiel, que l'on a assisté à une orientation vers le réaménagement des statuts des langues : on est passé du monolinguisme à la reconnaissance officielle du tamazight comme

deuxième langue nationale et la confirmation de l'adoption du français comme une première langue étrangère à valeur pragmatique et non identitaire :

« La langue française et la haute culture qu'elle véhicule reste, pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale et officielle ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne saurait lui disputer. » (BOUCHERIT, 2002, pp. 54-69)

Aujourd'hui, la langue française (ce butin de guerre comme la désigne K. Yacine) est en train de récupérer la valeur qu'elle a perdu au cours des années 80 jusqu'aux années 90, à cause de la politique d'arabisation qui a touché presque tous les secteurs. Et actuellement, si l'on constate le contexte algérien, on pourrait distinguer trois catégories de locuteurs francophones :

- Les francophones réels (dénoncés parfois de francophiles) : ce sont les personnes qui maîtrisent le français au même titre qu'une langue maternelle ou première et l'utilisent souvent dans leurs échanges communicatifs quotidiens.
- Les francophones partiels : leur maîtrise du français est assez limitée et leur usage de cette langue n'est qu'occasionnel dans des situations formelles et parfois même alterné avec une autre langue dans certaines situations informelles.
- Les francophones passifs : leur expression (orale / écrite) en français est très rudimentaire. Pourtant, ils peuvent bien comprendre cette langue à l'oral.

En somme, comme nous l'avons dit précédemment, l'Algérie, de par la réalité de sa situation linguistique, se manifeste comme un pays plurilingue où différentes langues se côtoient : l'arabe classique avec sa variété vernaculaire, le tamazight (kabyle, chaoui, etc.) et enfin le français et l'anglais (deux langues étrangères apprises notamment par des individus considérés comme faisant partie de l'élite).

Le paysage linguistique en Algérie n'est en fait pas seulement le résultat de la conjoncture historique vécue par le pays, mais il est également et surtout le fruit des orientations de politique linguistique adoptées à la veille de l'indépendance,

où les nationalistes, à la recherche de l'unité nationale et du rétablissement du phénomène identitaire profondément ébranlé par le colon, ont mis en place une politique ayant pour socle la langue arabe, sans se donner pour autant de la peine pour protéger les langues maternelles (l'arabe algérien et les variétés du tamazight) :

« L'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe, qui ne peut se réaliser que par la restauration de la langue arabe, récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et la condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même. » (TALEB-IBRAHIMI, 1997, p. 184)

Ce déni de la pluralité et la marginalisation de certains systèmes linguistiques avaient accentué les conflits, particulièrement entre arabophones / francophones et arabophones / berbérophones jusqu'à un passé récent, où l'on a rétabli la situation du berbère, en lui attribuant le statut de langue nationale à côté de l'arabe classique, qui demeure la seule langue première / officielle de l'Etat, et le français comme une langue étrangère et non seconde.

4-2 : La formation à l'interculturel en question

Comme un peu partout dans le monde, l'école en Algérie a toujours été un des piliers de la nation, compte tenu du fait qu'elle est le lieu, où se consolide la personnalité et se construit l'identité individuelle et, par conséquent, nationale. Or, la place accordée par l'institution éducative algérienne à l'enseignement-apprentissage du français fait toujours un sujet problématique caractérisé, notamment, par des tendances idéologiques et des choix politiques, que par des paramètres sociolinguistiques.

En effet, l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie a passé par plusieurs étapes à travers l'histoire, que Philippe Blanchet et Asselah-Rahal. S ont abordé avec détail dans leur publication : *plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôle du français en contexte didactique* (2007). C'est aux idées / propos de ces deux chercheurs que nous allons nous référer pour analyser la réalité du français, principalement après l'indépendance, dans notre espace scolaire. (Asselah-Rahal & Blanchet, 2007)

- **La première étape (1963-1976)** : au cours de cette période, le français n'était pas envisagé comme une discipline littéraire à enseigner, mais plutôt comme un outil d'enseignement servant à dispenser les cours de toutes les autres matières et dans toutes les spécialités, et ce jusqu'à 1971, où l'on a assisté à un revirement dans les objectifs de la politique linguistique. Des instructions ont été données et des mesures ont été prises, afin d'arabiser l'école. Dès lors, le français est devenu une langue étrangère à apprendre pour des raisons pragmatiques et fonctionnelles et non plus une langue d'enseignement principale.

- **La deuxième étape s'étalant de 1980 jusqu'à 1990** : à cette époque-là, le système éducatif s'est métamorphosé et s'est inscrit dans ce qu'on appelle « l'école fondamentale » grâce à l'application de l'ordonnance du 16 avril 1976. Cette ordonnance qui prône l'obligation d'un enseignement :

« En langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article [...] l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions définies par décret. » (Ordonnance , 1976)

Sous cette nouvelle ère, le français est devenu une langue que l'on n'enseigne qu'à partir de la quatrième année primaire comme une langue étrangère dans une finalité purement technique, faisant ainsi abstraction de l'aspect culturel nécessaire à l'acquisition d'une compétence de communication recommandée dans l'article n° 25 de l'ordonnance de 1976 :

« L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves [...] l'enseignement des langues étrangères, qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et développer la compréhension mutuelle entre les peuples. » (Ordonnance, 1976)

- **La troisième étape (les années 90 et 2000)** : ces deux décennies ont été marquées par de nombreuses réformes et réadaptations des programmes et des manuels scolaires des trois paliers (primaire, moyen et secondaire). Commencant par le « secondaire » où l'on a adopté un manuel uni pour tout le territoire national, afin d'assurer l'égalité des chances d'apprentissage et installer les mêmes compétences chez le public visé. Quant au « moyen » il reposait sur le « niveau-seuil » comme outil pour la mise en œuvre des pratiques éducatives, afin de

répondre aux besoins linguistiques des élèves, tout en focalisant sur la question du développement de leur autonomie. Enfin pour le cycle primaire ; entre les années 1994-1998, on a concédé aux parents le droit de choisir quelle première langue étrangère inculquer à leurs enfants à partir de la quatrième année (français ou anglais). Un projet que l'on a vite délaissé, vu le nombre insignifiant de ceux qui ont opté pour l'anglais.

Les années 1999 et 2003 ont toutes connu de nouvelles réformes du système éducatif, en impliquant des changements sur les nouveaux manuels scolaires, jusqu'on est arrivé aux années 2006-2007, où l'on a vu le français devenir une matière obligatoire pour tous les apprenants à partir de la troisième année primaire. Ces changements et ces réaménagements, qu'a connus l'école, ont été entamés en vue d'instaurer une politique linguistique favorisant l'apprentissage des langues étrangères en tant que moyen d'interaction verbale, d'accès à la modernité et d'ouverture sur le monde extérieur.

Ainsi, il paraît que l'enseignement du français a rompu avec les finalités instrumentales / fonctionnelles et que de nouveaux objectifs pédagogiques se sont tracés à l'horizon pour l'apprentissage de cette langue. Les concepteurs des programmes du cycle secondaire ont précisé que le système éducatif actuel vise à :

« Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de transactions possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication, car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect utilitaire de l'aspect culturel. Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance de l'autre à travers une réflexion entretenue sur l'identité / altérité. » (Programme de FLE, Mars 2005, p. 24)

Il s'agit donc là d'une reconnaissance explicite par les auteurs du programme de l'indissociabilité de la langue de son aspect culturel et de la nécessaire prise en charge pédagogique de la dimension culturelle / interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Pour résumer, nous pourrions dire que, certes la politique linguistique adoptée en Algérie a fait de l'arabe l'outil d'enseignement au primaire, moyen et secondaire. Cependant cette tendance d'arabisation s'est retrouvée bloquée au

niveau supérieur, où les enseignements, notamment des branches techniques et scientifiques sont encore dispensés en français. Il en ressort que le français est omniprésent dans la réalité éducative algérienne en tant que langue d'accès au savoir et à la technologie ; et dans la réalité sociale en tant que langue de prestige et d'ouverture au monde.

A cet égard D. Caubet souligne que :

« Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme. » (D, 1998, p. 122)

La langue française s'est enracinée en Algérie, c'est une vérité qu'il serait illusoire de contester. Se libérer des représentations erronées sur cette langue et la culture qu'elle charrie serait un premier pas vers la réalisation de l'interculturel.

4-3 : Le discours didactique et méthodologique

S'inscrire dans un processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans lequel le linguistique et le culturel sont conjointement pris en charge implique un changement dans les orientations de politique linguistique et une redéfinition des priorités et des visions de l'institution éducative. Ceci semble difficile à réaliser. Cependant, si l'on admet l'hypothèse qui stipule la nécessité de réviser les objectifs pédagogiques, l'adoption d'une approche qui tient compte de la dimension culturelle / interculturelle serait indispensable.

Dans ce contexte, il importe de se demander ce que nous pourrions faire sur le plan méthodologique pour la mise en œuvre d'une approche pédagogique axée sur le développement de la compétence linguistique - nécessaire à toute communication - et de la compétence interculturelle essentielle à la compréhension mutuelle.

En primo, il est à noter que de nos jours, il existe une forme de hiatus entre les méthodologies investies en classe de langue et les théories interculturelles développées durant les trente dernières années. Pour illustrer certaines des études élaborées dans ce domaine, nous mentionnons quelques ouvrages de référence

comme : *Vers une pédagogie interculturelle* (Abdallah-Preteille Martine. 1996), *Représentations de l'étranger et didactique des langues* (Zarate Geneviève. 1993) ou encore *les dimensions culturelles des enseignements de langue* (Beacco Jean-Claude. 2000). De surcroît, l'on s'aperçoit que malgré les nombreux travaux faits par le Cadre Européen Commun de Référence pour le Langues (CECR) et le Conseil de la Coopération Culturelle, afin de déterminer avec précision les objectifs socioculturels de l'enseignement scolaire, ces derniers restent ambigus pour les praticiens et non pris, véritablement, en considération par les concepteurs des programmes et des manuels de langue étrangère.

En secundo, il convient de signaler que la portée des recherches faites dans les domaines de science sociale (sociologie, anthropologie et psychologie, etc.) et de sciences annexes de la linguistique (sociolinguistique, psycholinguistique, etc.) n'ont fait l'objet d'aucun intérêt méthodologique pour l'objectivation des contenus culturels dans les manuels de FLE. Sur le plan pédagogique, ceci paraît étrange surtout si l'on reconnaît que la compétence de communication, largement prônée par le CECR, serait toujours déficitaire, si elle n'intègre pas la composante culturelle dans son processus d'enseignement-apprentissage de la langue en question.

Rappelons aussi que les travaux effectués en pragmatique sur les variables culturelles dans la communication, comme par exemple : les remerciements, l'interrogation et l'excuse dans l'échange verbal ; et la vision du temps et de l'espace dans l'échange non-verbal, n'ont fait l'objet d'aucune approche pédagogique, qui vise à déceler l'importance de la prise en considération de la dimension culturelle-interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans ce contexte, Florence Windmüller souligne que :

« La confrontation des idéologies, des disciplines de référence et des enjeux politiques au sein des institutions constitue un réel obstacle à l'évolution de la didactique des langues-cultures. Quoi qu'il en soit, tant que la dimension culturelle / interculturelle n'aura pas recouvré une autonomie d'action, elle demeurera dépendante des objectifs linguistiques et communicatifs dans l'apprentissage, empêchant, de surcroît, toute démarche méthodologique cohérente. » (FLORENCE, 2010, p. 140)

Delà, il s'avère que pour une meilleure prise en compte de la problématique de l'enseignement-apprentissage des langues, il implique d'envisager des choix méthodologiques interdisciplinaires, dans les pratiques éducatives, basés sur les critères de : la cohérence, l'efficacité et la pertinence, d'où la reconnaissance des postulats suivants :

- Il serait absurde de proposer une approche pédagogique, qui ne tient compte que de la langue-culture cible, évinçant ainsi, en grande partie, la culture source de l'apprenant, principal acteur dans la situation de l'enseignement-apprentissage.
- De même, il serait inadéquat de concevoir la culture sous une forme matérielle ou comme un inventaire de connaissances stables. Etant donné que tout système de valeurs doit être évoqué dans un cadre plus complexe de savoir-faire, savoir-vivre et savoir-être, etc.
- Ajoutant que l'apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas être réduit à des aspects utilitaires, vue la relation d'interdépendance, qui relie le linguistique au culturel. En tant que fait social, la langue assure le contact entre les individus et véhicule leurs identités culturelles respectives ; et en tant qu'instrument de communication culturelle (implicite / explicite), elle renferme un aspect multifonctionnel (expositif, interprétatif, etc.)
- En outre, il est dorénavant déraisonnable de considérer la langue première de l'apprenant comme un handicap à l'apprentissage d'une langue étrangère : s'inscrire dans une perspective interculturelle dans un enseignement des langues exige la reconnaissance de la langue source comme un moyen auquel les acteurs pédagogiques (enseignant – apprenant) ont droit de recourir pour débloquent des situations d'incompréhension ou de malentendu.

A ce propos Florence Windmüller explique que :

« La langue maternelle est incontournable pour éviter les stratégies de réduction fonctionnelle, au moyen desquelles les apprenants réduisent leurs objectifs communicationnels pour contourner les obstacles en langue étrangère. Ce point est particulièrement important dans une approche interculturelle, dans laquelle les apprenants doivent être capables de raisonner dans un système communicatif, qu'ils manipulent aisément, surtout s'il s'agit d'exprimer un discours, qui s'oriente vers une tentative

d'objectivation de la culture source ou une remise en question des croyances et préjugés envers la culture étrangère. » (FLORENCE, 2010, p. 141)

Pour conclure, nous pourrions dire que la problématique de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères ne se centre plus sur la distinction terminologique entre culture et civilisation, ni sur le caractère indissociable d'une langue et de sa culture. Il s'agit dès lors d'un axiome indiscutable, mais dont la didactisation est encore en difficulté.

Byram. M a souligné à cet égard que :

« Le fait que la compréhension d'une culture et d'une autre civilisation devrait contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance est un des articles de foi incontestés des professeurs de langue, [...] la civilisation peut donc contribuer grandement à promouvoir le développement personnel des élèves, et de leur éducation dans leur ensemble ; mais on estime trop hâtivement que l'enseignement de la langue conduit naturellement à l'apprentissage d'éléments culturels. » (BYRAM, 1992, p. 34)

Il est reconnu que la langue et la culture sont comme les deux faces d'une même médaille, que la langue véhicule une culture et que la culture enrichit la langue. Ce postulat, qui n'est plus d'actualité, a très souvent été répété et reconfirmé dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, notamment à partir des années 70, sans que cela ne conduise pour autant à résoudre le problème de la didactisation du culturel.

Pour qu'un tel objectif soit réalisable, nous estimons qu'il faut, d'une part, qu'un curriculum pour l'approche interculturelle soit élaboré sur la base des besoins culturels des apprenants et du contexte d'enseignement ; et d'autre part, que la didactique des langues-cultures s'ouvre sur les autres disciplines pour mieux cerner l'enjeu de l'apprentissage culturel et procéder à la proposition d'une approche méthodologique contextualisée susceptible de combler les lacunes constatées.

4-4 : le discours institutionnel

Vivant dans l'ère de la mondialisation / globalisation, où les transactions commerciales se sont multipliées et les rencontres entre des individus appartenant à différentes cultures se sont accentuées, soit grâce au phénomène du tourisme et

de l'émigration, soit grâce au développement technologique (internet), qui a supprimé les frontières géographiques, l'apprentissage des langues étrangères est devenu primordial pour être au courant de l'évolution mondiale.

La didactique des langues-cultures en Algérie n'est pas restée intacte face à cette réalité, d'où une réflexion sur la nécessité d'entamer une réforme du système éducatif s'est avérée fondamentale, afin de réhabiliter la valeur de l'apprentissage des langues étrangères, notamment le français, en proposant de nouveaux contenus d'enseignement et de nouvelles approches méthodologiques capables de répondre aux nouveaux besoins (linguistiques – culturels) des apprenants et de combler les lacunes de l'ancien système.

La réforme est, alors, devenue une affaire d'Etat et le président (M. Bouteflika) est intervenu personnellement en mai 2002 pour désigner une commission de spécialistes dans le domaine chargée ; d'une part d'examiner les dispositifs appropriés, en vue de rétablir à la langue française sa place dans l'espace scolaire, en tant que langue d'ouverture et de formation des futurs citoyens monde ; et d'autre part de concevoir des programmes, qui tiennent compte à la fois de la culture source de l'apprenant et de la culture cible. Ceci dans l'objectif de créer des connexions entre ces deux systèmes de signification et d'assurer une meilleure acquisition, autant des savoirs linguistiques que des savoir-faire culturels et communicatifs, pour l'apprenant.

Le passage extrait du discours proclamé par le président de la république (A.B) lors de sa participation au 09^{ème} sommet de la francophonie, organisé à Beyrouth en 2002 illustre bien nos propos quant à la nouvelle vision qui doit se porter sur la langue française dans le contexte algérien :

« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes [...] l'usage de la langue française est un bien, qui assure notre unité. »
(BOUTEFLIKA, 2002)

En effet, le discours énoncé par le Chef de l'Etat au cours de cet événement manifeste clairement le renversement des objectifs linguistiques et la volonté

politique d'adopter la langue française comme un moyen clé d'ouverture sur le monde, d'accès à la modernité et à la culture de l'autre. Ainsi, le français en tant que langue et culture n'est plus jugé en relation avec la réalité historique conflictuelle, qui a caractérisé les deux pays (Algérie – France) ; mais il est plutôt devenu considéré comme un héritage servant de soubassement pour une réconciliation culturelle.

Dans le même contexte, la loi N° 08-04 promulguée le 23 Janvier 2008, portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, s'est imposée comme un texte fondateur pour l'organisation et la gestion de la question des langues dans le secteur pédagogique. Ladite loi, qui est venue annuler l'ordonnance du 16 Avril 1976, stipule que :

« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. » (Ordonnance N 04, 2008, p. 07)

A ce titre, l'enseignement-apprentissage des langues aura pour objectif de :

- Consolider l'identité nationale et culturelle de l'apprenant et faire de lui un être autonome, fier de sa patrie et ouvert sur le monde d'autrui.
- Déconstruire les stéréotypes et les représentations erronées des apprenants sur la langue-culture étrangère et les aider à co-construire une vision et une image plus objective et plus claire sur la réalité de l'autre.
- Promouvoir les valeurs de l'égalité, la réciprocité, la justice et l'altérité.
- Conscientiser les apprenants au fait que le repliement sur soi-même, sur sa propre langue, culture et traditions ne conduit qu'à des attitudes d'égo, ethno et sociocentrisme, et que c'est l'ouverture sur l'autre, la reconnaissance mutuelle et l'acceptation de la différence qui peuvent nous ouvrir les portes du progrès et de la modernité.

De toute évidence, les finalités assignées à l'enseignement des langues étrangères sont inscrites dans les lignes de la nouvelle loi de l'éducation et du

discours politique du Chef de l'Etat, qui a appelé explicitement à la valorisation de l'apprentissage des langues étrangères, plus précisément la langue française. Ainsi, il revient maintenant aux concepteurs de programmes et des manuels de veiller à la mise en application de cette politique éducative, qui vise à développer le potentiel linguistique-culturel des apprenants et à installer des attitudes positives vis-à-vis de la diversité culturelle. A ce propos, la loi présidentielle stipule que :

« L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale. » (Ordonnance N 04, 2008)

Acquérir une langue étrangère, c'est s'approprier un outil et un atout principal pour assurer une ouverture sereine sur le monde et une compréhension mutuelle entre les individus. A ce sujet, la loi d'orientation précise, dans son article n°04, que l'apprentissage des langues doit : « *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant que moyen d'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.* » (Ordonnance N 04, 2008)

En fait, l'intervention du Président de la République dans la réforme du système éducatif montre à quel point il accorde de l'importance à ce secteur et veut veiller, personnellement, à ce que les nouveaux objectifs, définis, soient réalisés, à savoir : la promotion de la cohésion sociale, de la culture nationale, de l'épanouissement et de l'ouverture sur l'autre dans un contexte « *préservé de toute influence ou manipulation à caractère idéologique, politique ou partisan.* » (Ordonnance N 04, 2008)

4-5 : Les limites des manuels de FLE

La problématique de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans une perspective interculturelle a commencé à prendre de la valeur et devenir le pivot des réflexions didactiques en Algérie, notamment depuis que l'on a envisagé une réforme du système éducatif en 2003. Un enseignement qui vise, essentiellement, à valoriser la dimension culturelle des langues et doter les

apprenants d'une compétence de communication, qui leur permettrait de se départir de la vision égocentrique et de construire des liens de compréhension réciproque était, comme il l'est toujours, l'objectif capital de l'institution chargée de l'éducation.

D'après les observations de certains chercheurs algériens, le manuel scolaire, qui est censé être le vecteur du savoir (linguistique – culturel) et le miroir qui reflète les finalités institutionnelles, se révèle moins satisfaisant dans la prise en considération de la dimension culturelle – interculturelle. Pour éclairer ce constat, une brève lecture critique des manuels scolaires du cycle secondaire pourrait être faite :

- Le manuel de première année secondaire issu de la réforme s'inscrit particulièrement dans la perspective de la pédagogie du projet, dont l'objectif majeur est de réduire le cloisonnement et l'émiettement des activités d'enseignement. Son contenu renferme quatre projets pédagogiques visant à inculquer aux apprenants les différents typologies textuelles (informative – argumentative – narrative, etc.) à travers des supports généralement à visée technique. Cependant, les textes exploités dans ce manuel et les thèmes abordés sont soit vide de tout contenu culturel (source / cible), soit à dominance culturelle nationale, sans faisant aucune allusion à la culture étrangère.

- Pour le manuel de la deuxième année secondaire : il présente également quatre projets variés impliquant des textes informatifs, argumentatifs, des pièces théâtrales et des récits de voyage, qui racontent souvent des faits et des aventures déroulées dans des villes algériennes. Ce qui prouve encore que les concepteurs de cet ouvrage se sont centrés - volontairement ou non – sur la consolidation des valeurs culturelles nationales, en marginalisant ainsi la substance culturelle cible, qui ne doit normalement être pas amputée de la langue étrangère.

En outre les activités de langue et d'expression, qui sont proposées dans ce manuel sont généralement destinées à développer des compétences disciplinaires et des compétences transversales et donc consistent en d'autres termes à faire acquérir la

langue étrangère dans une optique fonctionnelle / utilitaire au détriment du culturel.

- Quant au manuel de la troisième année secondaire : il présente, lui aussi, quatre projets répartis sur l'année. Commencant par des textes à visée scientifique (expositive, argumentative et exhortative) et se terminant par des textes de la nouvelle fantastique. Cette progression thématique, qui a privilégié la visée scientifique / technique et a relégué au dernier plan le texte littéraire traduit clairement l'intention des concepteurs des manuels d'enseigner la langue française en tant qu'instrument fonctionnel et non comme un moyen de compréhension et d'ouverture sur l'autre.

Force est de constater, également dans ce manuel, que tout le premier projet est consacré à des textes d'histoire traitant des sujets de la période coloniale. Certes, ceci peut être interprété comme un désir de la part des auteurs de cet ouvrage d'affirmer la conscience de l'identité nationale, mais vue l'intense focalisation sur ce passé entre l'Algérie et la France, nous pourrions dire que cela pourrait obscurcir la vision des apprenants et renforcer leurs représentations négatives vis-à-vis de la langue et la culture française.

De cette brève analyse des manuels scolaires du secondaire, nous pourrions déduire, qu'il y a un fort décalage entre les objectifs institutionnels définis dans la loi d'orientation de l'éducation nationale et les contenus proposés dans les manuels scolaires. A ce sujet, A. Boudjadi affirme que :

« Le discours didactique d'appui à l'enseignement de la langue, au niveau des manuels scolaires algériens, est souvent orienté sur le perfectionnement linguistique. Il ne semble pas traduire clairement les recommandations du discours officiel, qui exhorte explicitement à la prise en charge pédagogique de la dimension culturelle / interculturelle dans l'espace scolaire algérien. La conception scolaire demeure, à son corps défendant, tributaire de réflexes idéologiques, qui semblent résister à cette nouvelle vision du monde. » (BOUDJADI, 2012, p. 15)

Pour ce faire, l'institution doit veiller à l'élaboration d'un manuel qui :

« Revient à choisir des valeurs, des normes, des représentations sur lesquelles se fondent les espérances d'assurer la cohésion sociale, l'harmonie des rapports entre les hommes et les institutions, la littérature constituée par les manuels scolaires demeure intentionnelle et engagée. » (MOLLO-BOUVIER & POZO MENDINA, 1991, p. 12)

Aujourd'hui, tout le monde est conscient de l'importance de la prise en compte de la dimension interculturelle en classe et de la nécessité de joindre le contenu culturel au contenu linguistique dans les pratiques d'enseignement des langues étrangères, afin de permettre aux apprenants de prendre de la distance par rapport à leur propre culture, ainsi qu'à celle étrangère et de combler leurs lacunes en matière de connaissance socioculturelles, pour une meilleure compréhension mutuelle avec l'autre.

Conclusion

Prise dans l'engrenage de la mondialisation/globalisation et du contact de la diversité culturelle, la didactique des langues s'est retrouvée dans l'obligation de repenser ses objectifs et d'actualiser ses techniques et ses démarches méthodologiques. Dès lors, la composante culturelle se présente comme un élément fondamental dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, qui vise à installer chez le public apprenant des compétences multiples et le préparer à vivre dans un village planétaire. De même, la classe n'est plus considérée comme un lieu, où l'on enseigne un savoir stable, mais comme un espace où l'on sensibilise à l'ouverture sur le monde, à la reconnaissance de la diversité et au respect de la différence. Louise Dabène affirme à ce propos que :

« Une didactique, qui ouvre les yeux des élèves non seulement pour voir une ou deux langues et leurs cultures, mais qui leur permet, à travers une compétence réceptive plurilingue, la rencontre avec plusieurs cultures, se mettra au service d'une pédagogie en faveur de la paix. » (DABENE, 1994, p. 18)

La didactique des langues ne cesse donc pas de connaître des changements qui marquent son évolution. Elle est en perpétuelle quête d'innovation et d'efficacité, en vue de permettre aux acteurs du processus d'enseignement-apprentissage d'atteindre les objectifs escomptés.

A l'instar de tous les pays, l'Algérie n'est pas restée intacte des mutations dues au phénomène de la mondialisation. Par conséquent, l'enseignement-apprentissage du FLE s'est, non seulement maintenu, mais a connu un regain d'intérêt. Dans ce contexte le renouvellement de la mission éducative est considéré comme le catalyseur d'une formation fondée sur un équilibre entre l'aspect culturel et linguistique de la langue cible.

Chapitre II :

La perspective interculturelle

La rencontre de la culture maternelle avec la culture étrangère en classe de langue peut générer des confrontations entre les deux systèmes et laisser manifester des phénomènes tels que les représentations. J. Courtyllon précise en ce sens que :

« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension » (COURTYLLON, 1984, p. 52)

Dans ce cas, il est important de mettre l'accent sur les enjeux que suscite la rencontre de deux systèmes culturels différents, dans la mesure où celle-ci n'implique pas seulement les cultures, mais aussi et surtout les identités individuelles et collectives

Dans le deuxième chapitre, l'objectif étant de donner plus de précision à notre problématique, notre réflexion s'est focalisée sur la perspective interculturelle et sur les pistes de sa mise en œuvre pour qu'elle puisse atteindre son objectif principal, celui de développer une compétence de communication chez l'apprenant lui permettant d'interagir sainement avec autrui. Un objectif réalisable, mais qui n'est pas aisé à entreprendre étant donné qu'il est semé d'embûches et d'obstacles. Afin de les surmonter, nous avons essayé d'en déterminer l'envergure et de montrer le processus et les principes à suivre si l'on veut réussir à préparer l'apprenant à vivre l'interculturel.

1- L'interculturel comme méthodologie

1-1 : La relativisation des systèmes de valeurs

Mettre un individu en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, c'est l'appâter à remettre en question ses propres certitudes et à relativiser ses positions envers la culture véhiculée par la langue cible. Car le fait de regarder la vérité des référents culturels d'un seul angle peut conduire à l'impasse dans nos relations avec l'autre, voire créer des attitudes d'exclusion de tous ceux qui ne possèdent pas les mêmes normes culturelles que les nôtres.

Selon C. Trompette, toute interaction entre soi et l'autre est supposée nous permettre de comprendre la culture étrangère et de nous rendre compte de notre propre culture. Il s'agit de laisser place aux différences, qui peuvent surgir et de tolérer les oppositions lors des rencontres interpersonnelles, car la compréhension mutuelle ne peut avoir lieu que grâce à un processus évolutif, qui vise à positiver les différences, plutôt que de les annihiler. En effet, pour prendre conscience de la différence, il importe de relativiser ses points de vue et ses jugements considérés, autrefois, comme absolus. Il ne s'agit pas pour autant d'aller jusqu'à la mise en cause de l'objectivité de son système de valeurs et de ses convictions, mais tout simplement de les considérer sur le même pied d'égalité que ceux des autres :

« Chez tout homme confronté à un autre système de perceptions et de valeurs, la prise de conscience de la différence nécessite une affirmation de son identité culturelle, puis une acceptation de sa relativité. » (TROMPETTE, 1983, p. 151)

Dans l'enseignement-apprentissage des langues dans une perspective interculturelle, l'objectif premier est de rendre l'apprenant capable ; d'un côté, d'affirmer l'existence de son propre système de référence et d'en admettre la relativité ; et d'un autre côté, d'appréhender le système de signification de l'autre collectivité sociale et d'en déceler l'implicite. Autrement dit, l'apprenant serait un individu en mesure de :

Chapitre II : la perspective interculturelle

- Se rendre compte de l'aspect arbitraire, qui caractérise son système d'interprétation et de réaliser que toutes les différences, qu'il peut trouver, ne sont conçues ainsi que parce qu'elles sont définies en fonction des normes culturelles de la société.
- Examiner les différences et les oppositions culturelles, afin de déduire leurs répercussions sur le contact interculturel.

A ce propos, M. De Carlo atteste que :

« Le point de départ doit être l'identité de l'apprenant : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. »
(DE CARLO, 1998, p. 44)

Selon cette optique, l'apprentissage interculturel devrait se construire nécessairement autour de deux objectifs :

- Un objectif pragmatique ; qui crée les conditions propices pour une interaction entre les personnes hétérogènes sur le plan socioculturel, en leur procurant les moyens qui assurent l'organisation et la cohérence de leurs discours discursifs.
- Un objectif formatif ; qui consiste, à travers une stratégie présumée par l'enseignant, à développer chez l'apprenant la prise de conscience de son propre système et la sensibilisation à la différence et à la relativité de ses propres normes, afin d'être en mesure de s'adapter et d'accepter l'ambiguïté de la culture de son partenaire étranger.

Delà, il ressort que la rencontre interculturelle ne peut être fructueuse que si les interactants sont conscients de la subjectivité de leurs identités culturelles et qu'ils sont tous d'accord sur le fait que le principe du vivre ensemble (pour se comprendre et s'entraider) n'implique pas nécessairement de sentir et d'agir de la même manière. En fait, c'est le contact avec de nouveaux modes de vie et de réflexion qui est susceptible de nous permettre de nous situer, d'identifier nos valeurs culturelles et d'arriver enfin à comprendre l'autre et à respecter la différence de son système de signification et d'interprétation.

Toutefois, l'interaction entre des individus socio-culturellement différents peut parfois s'avérer inquiétante, dans la mesure où l'un des interactants se sent menacé de perdre ses propres repères identitaires et adopte ainsi une attitude de défense et de repli sur soi-même. L'enjeu de la relation interculturelle est donc lié à la capacité de chacun de se départir de ses réactions d'exclusion, afin de pouvoir ajuster sa vision du monde et réguler ses positions.

Albert. M et L. Flécheux expliquent à ce sujet que :

« La compréhension entre les peuples ne peut se développer que grâce à un processus de longue durée. Le simple échange ne rend pas automatique une compréhension réciproque. Il peut même parfois renforcer les préjugés et les malentendus. Il faut laisser la place aux différences : l'autre est différent. Il faut l'accepter sans le redouter et sans pulsion défensive et arriver à positiver ses différences. La confrontation à autrui a un effet de "miroir réciproque" permettant de déceler les possibilités et les limites de chaque culture. C'est pourquoi il est important que dans la vie d'un groupe, les conflits ne soient pas occultés. L'analyse positive des raisons du conflit, puis sa résolution, peuvent avoir des effets éclairants et libérateurs pour les participants. » (ALBERT & FLECHEUX, 1999, p. 124)

Ceci dit que l'établissement d'un rapport interculturel positif ne serait réalisable que par la prise d'une attitude allocentrique vis-à-vis de l'autre. Cela permettrait aux deux interlocuteurs de découvrir le caractère relatif des normes de leurs propres cultures et de coopérer, par conséquent, pour éclaircir ensemble les zones d'ombre et de malentendus. A ce titre C. Trompette souligne qu'il ne s'agit pas de « *suggérer une équivalence entre deux cultures, qui affadisse leurs dissemblances, ni de négliger les différences pour aboutir à une confusion entre identification ou assimilation et compréhension.* » (TROMPETTE, 1983, p. 155). Bref, la compréhension réciproque doit être fondée sur la reconnaissance des différences en tant que facteur positif et non comme une pierre d'achoppement pour la rencontre interculturelle.

1-2 : Initiation à la décentration

L'un des défis fondamentaux de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères est la déconstruction de la réalité déjà existante (élaborée sur la base des représentations sociales) pour co-construire une nouvelle réalité plus authentique fondée sur un système d'observation, d'analyse et d'interprétation

Chapitre II : la perspective interculturelle

permettant de pénétrer dans la signification sous-jacente des pratiques culturelles. Déconstruire signifie, alors, soumettre à une analyse critique notre mode de pensée et porter un regard extérieur sur notre façon de voir le monde, afin de pouvoir voir les faits d'un point de vue d'autrui et de comprendre l'autre et soi-même.

En ce sens, dans toute classe de langue, afin d'échapper à toute sorte de subjectivité pouvant altérer notre relation avec le monde, l'apprenant doit être initié à l'exercice de la décentration culturelle, que C. Camilleri et M. Cohen-Emerique définissent comme :

« La prise de conscience et la déconstruction des attitudes et autres éléments de la personnalité, qui empêchent de prendre en compte l'autre dans sa différence. Ce qui amène à ne tenir compte que de soi dans ses représentations, jugements et conduites. C'est le premier palier à atteindre pour la sensibilisation à l'interculturel. Mais encore faut-il, une fois conscient de la différence, ne pas être amené à la signifier comme différence – exclusion. Cela suppose que la décentration se prolonge en un ‘connais-toi toi-même?’ » (CAMILLERI & COHEN-EMERIQUE, 1989, p. 393)

En d'autres termes, la décentration est un mécanisme, qui permet à l'individu de se distancier de soi-même, afin de contrecarrer les idées erronées, conçues par une orientation égocentrique ou socio-centrique, qui peuvent compromettre l'interaction avec l'autre. De ce fait, la décentration est un processus par lequel on peut neutraliser les différents aspects de la subjectivité déformante de la vérité environnante, pour qu'on puisse comprendre l'autre dans sa complexité et son objectivité. Dans cette optique, on peut noter que tout exercice de décentration culturelle repose sur trois niveaux :

- La lutte contre l'ethnocentrisme : qui représente les différents phénomènes que prend le refus de la diversité culturelle et qui peuvent avoir pour conséquence une dépréciation des autres groupes ethniques.
- La lutte contre le sociocentrisme : une attitude qui tend à surestimer les normes de la société à laquelle on appartient et de les prendre pour des critères de valeurs universelles.

Chapitre II : la perspective interculturelle

- La lutte contre l'égocentrisme : un état cognitif dans lequel on a tendance à tout ramener à soi et à voir le monde d'un seul angle, sans se soucier ou prendre en considération les différents points de vue de ceux qui nous entourent.

Dans une situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant doit, surtout faire attention à ces trois tendances (ethnocentrisme – sociocentrisme – égocentrisme), qui s'expliquent par la valorisation de ses propres valeurs ou de celles du groupe social ou ethnique, dont on fait partie et la dévalorisation des références culturelles des autres, ce qui conduirait au renforcement des préjugés et des stéréotypes, voire à l'apparition du racisme et de la discrimination culturelle.

L'apprentissage d'une langue étrangère exige de l'apprenant qu'il soit en mesure de se décentrer, afin de découvrir le système de l'autre. Or, tout individu porte en lui des valeurs culturelles, des modes de vie, de pensée et d'agir, des croyances et des représentations, qu'il a acquis ou construits tout au long de sa vie, grâce au processus de l'apprentissage social. Il serait donc difficile pour lui de s'excentrer et d'ouvrir son esprit, afin de pénétrer dans l'univers d'autrui.

A ce propos, J. Demorgon et E.M. Lipiansky expliquent que :

« La différence réelle des codes, des habitus, des systèmes de valeurs, crée une distance plus ou moins irréductible. Il faut prendre en compte cette distance et la gérer, plutôt que d'entretenir l'illusion de son abolition possible. Une telle démarche peut permettre à chacun, s'il le souhaite, de modifier ses habitudes, à travers un dialogue avec l'autre. » (DEMORGON & LIPIANSKY, 1999, p. 156)

La prise de distance par rapport à soi-même suppose la compréhension de l'implicite des systèmes de signification, la perception des représentations et la prise de conscience de ses propres pratiques culturelles et de celles l'autre. Ce qui conduit nécessairement à la reconnaissance de la différence et à l'acceptation de l'autre comme étant un alter-égo (à la fois différent et semblable au soi). En effet, c'est en se reconnaissant différent des autres, qu'on peut nouer des relations d'échange plus riches et développer le processus de compréhension mutuelle.

Dans ce contexte, M. Abdallah-Preteille et A. Thomas signalent que : « *Seul celui qui aura appris à connaître les hommes et les femmes d'autres cultures dans leur singularité et leur altérité, saura les respecter en tant que partenaires, pourra mieux les comprendre et donc coopérer avec eux.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE & THOMAS, 1995, p. 06). Cette coopération, qui va permettre aux interlocuteurs de prendre conscience des ressemblances et des différences, apprendre à reconnaître l'autre et à se connaître à travers lui, et enfin d'observer et d'analyser les significations sous-jacentes des pratiques culturelles sous un regard décentré.

1-3 : La démarche comparative

D'après Castelloti. V et D. Moore plusieurs approches investies dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères reposent, dans leurs processus d'analyse des systèmes culturels mis en place (source/cible), sur des pratiques comparatistes. Lesquelles pratiques sont conduites dans une optique réflexive, notamment, sur les représentations de l'apprenant, en tant que principal acteur pédagogique, vis-à-vis de la langue-culture étrangère. Ceci dans l'objectif de lui permettre de prendre conscience du caractère subjectif de la connaissance et de la vérité et de l'amener par conséquent à réviser ses expériences antérieures, afin de reconstruire les idées qu'il a préconçues à propos de l'autre.

En fait, selon eux, les approches qui s'appuient sur des conduites comparatives permettent de mettre en évidence les spécificités de chaque système de signification par le contraste et la mise à distance nécessaire à la décentration et à la relativisation des systèmes de références. Cette instrumentalisation de la comparaison dénote sa valeur heuristique en tant que moyen privilégié pour l'enseignement des langues – cultures étrangères.

Dans la même ligne de pensée E. Jünger explique que :

« La pure comparaison crée des relations, non des mesures. Le problème demeure, de l'unité interne des multiples phénomènes et déroulement, par-delà la ressemblance. La ressemblance n'est pas seulement un inépuisable champ d'interprétations, elle indique aussi l'inépuisable interprétation, la création. » (JÜNGER, 1963, p. 81)

Apprendre une langue étrangère, c'est être exposé à un nouveau système de fonctionnement aussi riche que varié. Ainsi tout individu mis en situation d'apprentissage vivra d'une manière consciente ou inconsciente, des moments de transfert culturel et contribuera à établir des relations d'échange et d'interaction entre le système source et le système cible. En ce sens, le processus d'apprentissage d'une langue n'est en fait qu'un parcours d'exploration constante entre le "soi" et "l'autre", entre le proche et le distant, entre le semblable et le différent, ou plus précisément comme le dit F. Jullien entre « *détours et retours.* » (JULLIEN, 1995)

L'enjeu de la démarche comparative consiste alors à enrichir le champ d'investigation et de connaissances en construisant des mises en écho susceptibles de favoriser et faciliter les apprentissages. En d'autres termes, le comparatisme permet en réalité de formuler des modèles descriptifs et justificatifs des comportements, qui reposent sur la juxtaposition et la mise en interaction des représentations sociales du natif et de l'apprenant de la langue en question : « *comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre.* » (ZARATE, 1993, p. 37)

Cependant, le comparatisme ne peut être évoqué sans formuler des critiques et des réserves. En tant que démarche méthodologique, sa présence dans la sphère de la didactique des langues – cultures suscite souvent de la vigilance. Selon Beacco, l'une des raisons essentielles qui ont provoqué une crise dans l'éducation interculturelle est le recours de celle-ci au comparatisme bilatéral dans la planification de ses pratiques d'enseignement. C. Puren s'allie de sa part à J-C. Beacco, en estimant que le rapprochement de deux systèmes culturels pour faire apparaître leurs similitudes et leurs différences ne mène forcément pas à des questionnements éducatifs, mais il pourrait plutôt conduire à des confusions entre représentations culturelles et connaissances culturelles : les informations culturelles transmises par l'institution scolaire, dans le cadre d'une optique comparatiste sont souvent des représentations qu'il s'agit d'acquérir en tant que

telles, malgré la nature du discours de vérité que l'enseignant (médiateur culturel) est censé leur octroyer.

A ce propos, C. Puren affirme que si l'approche interculturelle vise particulièrement la sensibilisation de l'apprenant à la relativisation et l'exercice de la décentration, qui lui permettent de se distancier de ses propres représentations envers l'autre, la démarche comparative, par contre, sans prise de distance par rapport à sa propre vision, conduit généralement l'apprenant à des raidissements identitaires et au renforcement du repli sur soi-même.

Dans la même ligne de pensée, J-C Beacco explique que :

« La présentation des informations et des connaissances culturelles est susceptible de donner lieu à la comparaison des cultures ou, le plus souvent, des Etats mis en présence, celui d'appartenance de l'apprenant et celui (ceux) dans le (s) quel (s) se parle la langue étudiée [...] si l'on n'y prend garde, ces comparaisons peuvent tourner à la confrontation, parfois très affective, qui déclenche des jugements de valeurs sur les sociétés mises en présence, et dont il importe de tirer parti dans une finalité éducative. » (BEACCO, 2000, pp. 117-118)

En effet, selon toujours J-C. Beacco, si l'on reste centré sur des conduites comparatives, qui consistent à mettre en parallèle des données culturelles, la classe se transformerait bientôt d'un espace, où les apprenants sont censés acquérir les principes de l'altérité, du respect et de l'égalité et de se familiariser avec les démarches d'observation, d'analyse et de relativisation, en un lieu où les oppositions et les conflits culturels naissent et se développent. Alors, si l'on veut sortir de cette impasse, nous devrions envisager la mise en place d'une didactique d'interculturel fondée sur une démarche cognitive de type constructiviste. Autrement dit, il s'agit d'explorer de nouvelles pistes pour la classe de langue étrangère, qui reposent sur le diversitaire comme fondement d'un nouveau paradigme en interculturel et une alternative à l'altéritaïre, qui a réduit la relation entre le soi et l'autre à un inventaire de similitudes et de différences en fonction de la situation d'interaction.

Beacco. J-C ajoute, à cet égard, qu'en classe de langue étrangère, souvent les discussions à visée comparatiste conduisent à :

« Mettre en relation deux ensembles sociaux qui, de ce fait, sont supposés être homogènes, à savoir deux Etats nationaux, dont on examine, frontalement, différences et ressemblances. De la sorte, on est conduit, mais par d'autres voies, à laisser s'installer, si l'on n'y veille, des représentations compactes [...] ces comparaisons d'un bord à l'autre tendent à effacer les différenciations internes, particulièrement visibles dans les sociétés modernes ou postindustrielles, au profit des différences nationales. [...] Si les comparaisons dites abusivement interculturelles, telles qu'elles peuvent être pratiquées en classe de langue, ne dépasse pas le niveau de la juxtaposition de données et celui des jugements de valeur, alors elles manquent probablement leur objectif éducatif majeur. » (BEACCO, 2000, pp. 118-119)

Pour conclure, on peut dire qu'à la différence de l'approche interculturelle, qui consiste à créer de la distance entre l'apprenant et ses idées préconçues, la démarche comparatiste vise, notamment, à établir des points de liaisons et de rapprochements, ce qui conduit souvent à des essentialisations binaires et des raidissements identitaires chez l'apprenant.

1-4 : Formation par l'analyse critique des heurts de la rencontre

Souvent, les écueils de la communication interculturelle sont situés à deux niveaux, l'un épistémique dû aux lacunes en matière de savoir culturel et l'autre affectif relatif aux sentiments de l'insécurité et de la peur de perdre les repères de son identité culturelle. Ceci conduit, généralement, l'individu à se cantonner sur ses propres références et à rejeter la différence / diversité culturelle. Levi Strauss a expliqué cette attitude en disant qu'il s'agit d'une :

« Tendance à interpréter et à évaluer les comportements et les rapports sociaux observés dans une autre société en se référant aux valeurs et aux normes de sa propre société, considérée comme universelle. Les individus sont alors refermés sur eux-mêmes et leur société, et toute personne extérieure à ce microcosme est considérée comme autre. » (THIEBLEMONT-DOLLET, 2006, p. 72)

La rencontre entre des individus socio-culturellement différents génère, la plupart du temps, des réactions spontanées, voire des jugements de valeur pouvant aller jusqu'à la création d'une sorte de barrière psychologique entre les deux interlocuteurs. Ce type de heurt peut être défini comme une sorte de miroir sur lequel se projette l'image de nos propres références culturelles et les points, qui peuvent constituer un obstacle à la rencontre interculturelle et le transformer en

Chapitre II : la perspective interculturelle

une relation conflictuelle. En effet ce choc dit culturel peut s'avérer fructueux pour l'étude des systèmes de signification, dans la mesure où il nous permet de prendre conscience de la spécificité de notre propre identité culturelle et d'arriver à objectiver notre système référentiel.

Hofstede. G explique, à cet égard, que :

« Les contacts interculturels sont en général accompagnés d'un certain nombre de processus psychologiques et sociaux types. Lors d'un contact d'une personne étrangère avec un nouvel environnement culturel, celle-ci ressent le plus souvent un choc culturel : nos valeurs fondamentales ont été programmées mentalement tôt dans notre existence et sont devenues naturelles, au point de n'être plus conscients. » (HOFSTEDÉ, 1994, p. 266)

En ce sens, l'apprenant, en tant qu'être social n'est pas une table rase sur laquelle le savoir de l'enseignant va se poser. Tout individu entre en classe avec un certain capital culturel, qu'il a acquis de sa propre société : il s'agit, notamment, de ses modes de pensée et d'agir, qui jouent le rôle des lunettes socioculturelles, à travers lesquelles il voit le monde extérieur. Donc, le rôle de l'enseignant ne doit pas se réduire à la transmission d'un savoir savant d'une manière verticale et traditionnelle, mais il doit plutôt consister à remodeler et à reconstruire les attitudes de son apprenant tant vis-à-vis de la culture étrangère (cible) que de la culture maternelle (source). Une fois que l'apprenant serait apte à réajuster ses visions et à remettre en question ses propres représentations et ses valeurs culturelles, il serait en mesure de comprendre la réalité de l'autre et de relever le défi de la rencontre interculturelle.

Selon H. Besse, les contacts interculturels pourraient être vécus à des degrés divers. D'abord, l'individu se rend compte de l'étrangeté de l'autre :

« Cette étrangeté est évidente ; il est loin d'en aller toujours de même niveau culturel, où l'étrangeté est largement implicite, liée à des interprétations et évaluations, qui ne sont pas immédiatement perceptibles. Puis viennent les réactions émotionnelles positives ou négatives. Ensuite, il essaye d'interpréter cette bizarrerie qui consiste en une interprétation dont la validité soit vérifiable. » (BESSE, 1993, p. 48)

De leur part, E-M. Lipiansky et J. Demorgon (1989) ont expliqué que les rencontres interculturelles sont souvent marquées, dans un premier temps, par l'anxiété et le sentiment d'un malaise dû à l'inquiétude du sujet parlant de voir ses propres normes et références se modifier dans un contexte socioculturel différent

Chapitre II : la perspective interculturelle

du sien. L'individu entre alors en état de choc culturel et pourrait même manifester des symptômes de résistance à la différence, ce qui constituera une pierre d'achoppement au processus de la rencontre interculturelle. Afin de neutraliser ces sentiments de peur irrationnelle, les enseignants peuvent recourir aux apports de la sociolinguistique interactionnelle pour installer de nouvelles attitudes et conduites chez l'apprenant comme : la tolérance face à la différence et la capacité à éviter la subjectivité, qui empêche certainement toute connaissance objective de l'autre. Parmi les principes de l'intervention pédagogique ayant pour objectif d'atténuer les effets négatifs du heurt culturel, nous citons particulièrement :

- La présentation de la langue-culture étrangère comme un processus pluriel et hétérogène, plutôt qu'un système homogène, stable et imperméable à toute expérience de l'étrangeté ou de la diversité. De même, il convient de mettre en évidence les aspects de ressemblances entre langue-culture cible et langue-culture source, sans pour autant négliger les points de différence et leur caractère arbitraire.

Philippe Blanchet souligne à ce propos que c'est en s'appuyant sur les références théoriques de "l'ethnographie de la communication" qu'on pourrait doter l'apprenant des moyens nécessaires, qui lui faciliteront la construction d'un vrai sens (savoir) interculturel et la prise de conscience de l'autre dans ces diverses diversités.

En effet, s'inscrire dans une telle perspective méthodologique nous permet de :

« Viser avant tout la culture active, les règles de comportement et d'interprétation, et non la culture patrimoniale, les connaissances interculturelles et les généralités historico-sociologiques, inutiles pour qui ne sait pas les mettre en œuvre, et secondaire en termes de priorité pédagogique (dans le cadre d'une approche communicative interculturelle). » (BLANCHET, 2004-2005, p. 31)

Delà, il ressort qu'afin de positiver les rencontres interculturelles, il convient de mettre en place une démarche didactique qui vise à :

- Sensibiliser les apprenants à la nécessité, voire à l'obligation de l'apprentissage interculturel, afin de pouvoir établir des rapports d'égal à égal avec autrui.

Chapitre II : la perspective interculturelle

- Apprendre à se décentrer et à remettre en question les valeurs culturelles (source/cible), afin de pouvoir saisir la réalité de l'autre et prendre conscience de soi-même.
- Exploiter les supports pédagogiques révélateurs de la culture pratique de l'autre (modes de vie, rituels, relations interpersonnelles, etc.), afin de préparer l'apprenant à entrer en situation de communication authentique avec l'autre.
- Travailler le langage corporel et la gestuelle, qui sont d'une importance indéniable dans la communication exolingue et dont la signification se diffère fortement d'un système culturel à un autre.

1-5 : Les stratégies cognitives et les stratégies expérientielles

Introduire l'interculturel dans le contexte de l'institution éducative, c'est s'inscrire dans une logique pédagogique à double objectif :

- La mise en interaction de deux systèmes de signification (source/cible), afin de co-construire des savoirs culturels pratiques et objectifs.
- Enseigner la culture comme étant un savoir, savoir-faire et savoir-être à découvrir, et non comme un savoir littéraire à saisir, en vue de préparer l'apprenant à surmonter les obstacles du contact interculturel et établir des relations de respect mutuel.

Dans cette conception, nous pourrions dire qu'il s'agit, comme le souligne C. Clanet :

« Pour le praticien de l'éducation de passer d'une vision ethno centrée et souvent normative [...] de l'éducation de la culture, à une vision allo centrée [...] en utilisant la terminologie des systèmes. Il s'agit de passer de système de niveau 1 (ethno centré) à un système niveau 2 (allo centré). » (CLANET, 1993, p. 143)

Ce passage d'un stade (système) à un autre en classe de langue étrangère pourrait se réaliser, grâce à la mise en place de certaines stratégies dites : cognitives et expérientielles.

***Les stratégies cognitives :** elles impliquent un double travail

1- L'analyse des représentations et des normes de la société : il s'agit de prendre en considération la dimension référentielle, qui nous permet de percevoir le monde extérieur et de mobiliser la dimension psychosociale, qui permet l'apprentissage par l'action et pour l'action.

Cette analyse donne, selon Abdallah-Pretceille. M, la possibilité à l'apprenant de se rendre compte de la subjectivité de ses attitudes et de ses représentations et donc lui offre l'opportunité de réfléchir sur ses actions, d'évaluer ses comportements et de reconstruire ses visions. L'apprenant serait, désormais, plus conscient de soi-même et prêt à s'ouvrir sur l'autre dans un esprit de partage, de collaboration et de saine émulation.

2- L'analyse des discours : il s'agit de mettre l'accent sur « *les relations que le 'je' entretient avec 'autrui' plutôt que sur le discours sur autrui.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004, pp. 195-196)

* **Les stratégies expérientielles :** il s'agit de faire l'apprenant vivre l'expérience de la rencontre de l'autre (étranger) à travers l'exercice de la simulation, qui permet aux acteurs pédagogiques (tant à l'apprenant qu'à l'enseignant) d'observer et d'évaluer le processus d'interaction interculturelle. Ces stratégies, qui reposent essentiellement sur le jeu de rôle permettent à l'individu de prendre distance par rapport à soi-même et de prendre conscience des représentations et des références qui font obstacle à la rencontre interculturelle et à la compréhension mutuelle entre des individus appartenant à différentes cultures.

De tout ce que nous avons dit, on peut déduire que la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères permet d'établir des connexions entre les différents systèmes culturels, ce qui donne à l'apprenant la possibilité de découvrir l'autre dans sa singularité et son altérité, tout en préservant l'unité de ses références identitaires.

Pour conclure, nous pourrions dire que s'appuyer sur des stratégies cognitives et expérientielles en classe de langue serait une bonne alternative pour remédier aux lacunes de l'enseignement culturel. L'intérêt de ses deux stratégies serait donc de mettre en exergue les différentes images et représentations, dont on dispose et qui déforment la réalité de l'autre, afin de les analyser et les corriger à travers un processus de simulation, qui propose des exercices d'expériences susceptibles de sensibiliser l'apprenant à l'apprentissage interculturel et lui donner la possibilité de porter un regard extérieur sur ses propres valeurs et normes culturelles, afin de pouvoir connaître l'autre, tout en reconnaissant soi-même.

2- Pour une approche interculturelle dans l'enseignement des langues

2-1 : La compétence culturelle

M. Abdallah-Preteille a fait remarquer qu'à la différence de la notion d'« interculturel », qui implique métissage et transformation plus qu'une simple juxtaposition, la notion de « culturel » est associée davantage à l'image d'une mosaïque. La distinction entre ces deux notions a donné naissance à une différence entre la compétence interculturelle et la compétence culturelle. Cette dernière que l'on a définie comme l'ensemble des connaissances factuelles (y compris les données ethnographiques) qui constituent un discours sur l'autre, alors que la communication exige une interaction avec l'autre.

En ce sens : « *l'autre n'est appréhendé qu'à travers le discours et ne constitue pas l'interlocuteur. Il est objet et non sujet et sert souvent de faire-valoir* » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996, p. 29). Les limites d'une telle approche se révèlent donc dans sa manière de percevoir l'autre en tant que des connaissances, dont nous disposons. Ainsi, la compétence culturelle « *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.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996, p. 32) . Autrement dit, cette compétence consiste à aborder l'autre d'un point de vue descriptif, afin d'acquérir de nouvelles connaissances sur

Chapitre II : la perspective interculturelle

lui et sur ses composantes identitaires, à savoir : la culture, la langue, etc. Toutefois, ce qu'on lui reproche est, d'ailleurs, son incapacité à fournir des savoirs pertinents et surtout opérationnels dans les situations de communication quotidienne.

G. Zarate a, de sa part, essayé de définir la compétence culturelle en stipulant qu'elle désigne l' : «*ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquels se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée.* » (ZARATE, 1997, p. 9). Ceci signifie que la compétence culturelle est assimilée à un outil inné, qui permet à l'individu de retrouver son identité maternelle et d'identifier son appartenance à un groupe ethnique dans une société quelconque : Il s'agit d'un ensemble de connaissances qui s'installent dans l'esprit de l'individu, depuis son enfance grâce aux apprentissages sociaux, et qui lui permettent de forger son appartenance culturelle et d'avoir ainsi la capacité de distinguer le soi de l'autre dans un contexte social donné.

L. Porcher a, cependant, expliqué que la compétence culturelle partage les mêmes principes de base d'une compétence interculturelle, dans la mesure où les deux sont à appréhender comme la capacité qui permet 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, p. 92)

Alors, d'après lui, cette compétence représente, en quelque sorte, un instrument d'analyse efficace, qui permet à tout un chacun de saisir le système de fonctionnement d'une société, de concevoir les faits du point de vue d'autrui, de pénétrer dans l'implicite de la culture de l'autre et de prévoir, ainsi, les autos et hétéro-représentations qui pourront surgir lors d'une situation de communication. Toutefois, avoir l'aptitude d'anticiper et de repérer les éléments culturels différents du siens, nécessite d'abord qu'on soit en mesure de connaître et de maîtriser ses propres repères culturels, ses propres valeurs et son système de signification.

Cet exercice d'anticipation culturelle, qui nous apprend à considérer les attitudes et les pratiques des autres en rapport avec ce qui les conditionne, nous amène à adopter une nouvelle perspective qui créera chez nous une sorte de relativisme culturel ; une notion qui désigne à la fois le processus de décentration et de distanciation par rapport à soi-même.

Il s'agit d'après G. Neuner :

« De porter un regard extérieur sur notre monde, pour mieux comprendre que notre façon de voir notre monde n'est pas universellement partagée et que d'autres peuvent avoir à notre égard des opinions que nous appellerions des préjugés. La distance par rapport à nous-mêmes nous apporte un autre point de vue sur nous-mêmes. » (NEUNER, 2003, p. 53)

En arrivant à ce stade de réflexion, nous pourrions déduire qu'une nouvelle vision est en train de se concevoir à propos de la compétence culturelle, qui n'est plus considérée comme étant rigide et stagnante. En fait, cette compétence, qui a doté l'apprenant des moyens pour se débrouiller en toute sécurité (linguistico-culturelle) dans les situations d'échange et qui lui a permis de connaître l'autre et de reconnaître lui-même, a donné aux didacticiens de l'inspiration pour aller au-delà du culturel, en suggérant une nouvelle compétence appelée interculturelle, et à s'investir davantage dans une approche qui prône le diversitaire.

2-2 : La compétence interculturelle : Quoi ? Pourquoi ? Et comment ?

Dans le cadre de la didactique des langues-cultures étrangères, opter pour une démarche, qui consiste à établir des liens et des rapports entre les différentes cultures mises en place dans l'espace scolaire, signifie recourir à une panoplie de stratégies et de thèmes révélateurs tant de la culture source que de la culture cible, en vue de stimuler la curiosité de l'apprenant et développer chez lui une compétence interculturelle, qui lui permettra de se rendre compte de lui-même, de comprendre l'autre dans sa différence et de s'appropriier la langue étrangère dans ses diverses dimensions, à savoir : linguistique, sociale et culturelle, voire interculturelle.

Chapitre II : la perspective interculturelle

Eduquer l'apprenant à l'interculturalité implique alors un mouvement de va et vient entre les deux systèmes culturels (source/cible), ce qui semble le conduire à adopter un double enracinement culturel dans la mesure où il reconnaît la différence de son partenaire et préserve, en même temps, ses valeurs identitaires. Afin d'arriver à cette situation de stabilité et d'équilibre entre le soi et l'autre, il faut envisager la mise en œuvre d'une démarche susceptible d'installer une compétence interculturelle chez l'individu en misant sur :

« La réduction des rapports de domination entre les cultures en présence [...] grâce à un bon choix de thèmes / situations touchant directement le milieu socioculturel de l'apprenant (les fêtes, les traditions, les coutumes, etc.) et la transmission d'un bagage linguistique lui permettant de s'exprimer librement et sans difficulté sur des questions concernant son cercle culturel. » (MEZZIANI, 2007, p. 66)

Delà, il s'avère que la compétence interculturelle est un comportement à adopter et non un savoir à stocker. Il s'agit d'une attitude et d'une capacité de compréhension de toute situation de communication aussi complexe qu'elle soit, afin de pouvoir prévoir et prévenir tout malentendu ou incompréhension susceptible d'y avoir lieu. En d'autres termes, développer la compétence interculturelle chez l'apprenant de langue, c'est le rendre capable de tenir le rôle de l'intermédiaire culturel entre sa culture maternelle et la culture véhiculée par la langue étrangère, y compris dans des contextes de conflit ou d'opposition extrême.

En ce sens, la compétence interculturelle, selon A. Flaye Sainte Marie peut être définie comme :

« La capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations, il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus. » (FLAYE SAINTE MARIE, 1997, p. 55)

En effet, il n'est plus question de réduire la compétence interculturelle à l'apprentissage des données sur la culture du pays où l'on parle la langue cible. Mais elle peut être plutôt conçue comme la capacité de l'individu à se servir du système linguistique étudié comme un moyen, pour pénétrer dans l'autre monde, nouer des relations avec autrui et enrichir ses expériences en matière de tolérance

Chapitre II : la perspective interculturelle

et d'altérité. Dans cette optique, l'enseignant de langue étrangère n'est plus obligé de s'appropriier le système culturel cible autant qu'un locuteur ou un formateur natif, mais il doit tout simplement avoir le savoir-faire, qui lui permet d'apprendre à son apprenant à se décentrer et à remettre en question son propre point de vue.

Abdallah-Pretceille. M et L. Porcher expliquent à ce propos qu'« *apprendre à repérer, voir, comprendre et mesurer les modalités et le sens attribué aux éléments culturels dans la communication, tel en fait l'objectif d'une compétence interculturelle.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER, 2001, p. 123) . Ainsi, on peut déduire que cette dernière compétence est située à trois niveaux :

- Le niveau cognitif : il s'agit de l'ensemble des connaissances culturelles (pratiques et savantes) que l'individu acquiert tout au long de sa vie, que ce soit à propos de la culture cible ou maternelle.
- Le niveau affectif : quand il s'agit de prendre conscience de la subjectivité des représentations et de leur nécessaire remise en question.
- Le niveau actionnel : dans la mesure où l'individu joue le rôle de l'intermédiaire culturel, y compris dans des situations conflictuelles.

D'après Abdallah-Pretceille. M la compétence interculturelle est une capacité dont les dimensions s'étendent au-delà de la compétence culturelle car :

« Entre la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique) et la compréhension de la variation culturelle (dimension anthropologique), il n'y a pas qu'une simple différence de formulation, mais le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus, de situations mouvantes, complexes, imprévisibles et aléatoires compte tenu de l'hétérogénéisation culturelle croissante au sein même de ce que l'on appelle traditionnellement les cultures. » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004, p. 32)

Cependant, pour L. Porcher la compétence interculturelle n'est, en fait, qu'une partie d'une compétence culturelle plus globale regroupant les règles sociales et les connaissances pratiques, qui permettent d'explicitier l'implicite des situations de communication exolingue. Selon lui, ces deux compétences entretiennent, toutes les deux, un rapport d'interdépendance et de complémentarité :

Chapitre II : la perspective interculturelle

« Sans paradoxe, une compétence interculturelle n'est qu'un aspect d'une compétence culturelle proprement dite. Celle-ci est véritablement fondatrice et pour être complète, doit inclure une compétence interculturelle. » (NIKOU, 2002, p. 102)

En effet, toute situation de communication exolingue pourrait être source de malaise et de malentendu dus à l'incapacité du sujet parlant à s'adapter aux exigences de la culture de l'autre. Ce qui pourrait enraciner dans l'esprit de cet individu des attitudes de méfiance et d'insécurité chaque fois qu'il entre en contact avec un être socio-culturellement différent de lui. D'où la nécessité d'envisager un processus d'enseignement des langues étrangères ayant pour objectif fondamental l'installation et le développement d'une compétence interculturelle, que Daniel Coste définit comme suit :

« Un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être, qui par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé. » (COSTE, 1998, p. 08)

Delà, il s'avère que la compétence interculturelle revêt plusieurs aspects et englobe les trois concepts complémentaires de savoir, savoir-faire et savoir-être, sur lesquels repose le processus d'apprentissage et de développement de l'apprenant de langue étrangère :

1- Le savoir : il s'agit de l'ensemble des données linguistiques et des acquis culturels en rapport avec la langue source et la langue cible. Ces connaissances (linguistico-culturelles) assurent la cohésion sociale au sein du même groupe et permettent à ses membres de s'identifier et de se distinguer par rapport aux membres des autres groupes. L'apprentissage de ce savoir enrichit le capital intellectuel de l'individu et le rend capable d'agir sur soi et d'interagir avec autrui.

2- Le savoir-faire : au cours de l'interaction interculturelle, l'individu établit souvent des analyses comparatives et contrastives entre sa propre culture et celle de l'autre, en vue de créer des connexions et des rapprochements entre ces deux systèmes. En d'autres termes, le savoir-faire est, en quelque sorte, cette habileté à se distancier de la relation ordinaire pour aller vers la différence culturelle, tout en essayant de relativiser les représentations, de gérer efficacement les situations conflictuelles et de dépasser les stéréotypes superficiels.

3- Le savoir-être : il correspond à la capacité de l'individu à construire et maintenir une attitude de décentration et d'altérité dans son contact avec autrui. En d'autres termes, il s'agit de l'aptitude à relativiser ses points de vue et de s'adapter à l'environnement culturel dans lequel on évolue.

En conclusion, nous pourrions dire qu'étant donné que la culture est un système évolutif et instable, l'acquisition d'une compétence interculturelle demeure un objectif qu'on ne peut atteindre une fois pour toute. L'apprenant de langue en contexte exogène pourrait comprendre progressivement le fonctionnement du système culturel de l'autre, mais toujours d'une manière incomplète.

2-3 : S'exprimer sur sa propre culture et découvrir celle de l'autre

La culture, comme nous l'avons précédemment vu, est un concept problématique, fluctuant et évolutif, qui est présent à tous les niveaux et traduit à la fois la pluralité/diversité et l'unité des groupes sociaux. En ce sens, il est important de réfléchir à la mise en œuvre d'une pédagogie interculturelle en classe de langue, qui repose sur une démarche susceptible de valoriser l'articulation *diversité/unité* et de reconnaître les multiples facettes du concept « *culture* ».

Pour mieux comprendre cela, il convient d'assimiler la classe de langue à une microsociété, où les apprenants, quoi qu'ils fassent partie d'une même communauté, peuvent avoir des appartenances culturelles différentes. Ce qui est censé se refléter sur leurs identités respectives et les distinguer les uns des autres. En fait, l'identité tout comme la culture, est un concept dynamique. C'est-à-dire, destiné à se remodeler et à s'enrichir grâce au contact culturel. Ce dernier, qui permet d'explicitier les traits moraux et socioculturels des individus et de pénétrer dans le monde de l'autre et le découvrir dans sa différence et sa spécificité.

La salle de classe semble alors constituer l'espace où l'individu aura l'opportunité de découvrir le soi et de s'ouvrir sur l'autre, grâce à la mise en place d'une stratégie de mise en contact de la culture source avec la culture cible. Le processus binaire de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère permet

Chapitre II : la perspective interculturelle

ainsi l'appropriation, non seulement, des mécanismes linguistiques de la langue, mais donne également la possibilité de maîtriser des aspects culturels et de « *concevoir une unité, qui assure et favorise la diversité. Une diversité, qui s'inscrit dans une unité.* » (MORIN, 2000, p. 60)

En fait, si l'on s'inscrit dans un processus d'apprentissage d'une langue étrangère, dans l'objectif de préparer l'apprenant pour vivre dans une société globale et diversifiée et être ainsi plus apte à entrer en contact et à interagir avec des personnes d'autre culture, on va se retrouver inéluctablement impliqué dans un processus d'apprentissage interculturel. Ce dernier qui consiste essentiellement à promouvoir la diversité et encourage l'individu à transcender les frontières pour, à la fois, améliorer sa perception et sa compréhension de l'autre et apprendre à mieux se connaître et se voir objectivement. G. Zarate explique à ce sujet qu'il ne s'agit d'ailleurs pas d'installer chez l'apprenant une compétence culturelle équivalente à celle d'un locuteur natif. Mais, d'essayer tout simplement, à travers l'exercice de la simulation, de le mettre dans des situations d'interaction plus authentiques que possible, afin de le doter des outils qui lui permettent d'acquérir une efficacité interculturelle, c'est-à-dire une capacité à reconnaître les différences culturelles, à adapter son comportement en fonction du contexte et à aborder des situations parfois complexes sous un angle différent de celui de sa culture d'origine.

Dans cette optique, l'initiation à la compréhension de l'autre devrait commencer à partir des premières années de l'apprentissage scolaire. Ceci en vue de faire disparaître l'ambiguïté qui plane sur certains lieux, que l'on peut assimiler d'une manière systématique et involontaire à propos de la langue et de la culture cible. Laquelle ambiguïté pourrait induire l'apprenant dans d'éventuels conflits, malentendus ou même des réactions défensives tendant à rejeter tout ce qui est différent.

Un tel processus devrait, en fait, s'entamer par la prise en compte de l'identité de l'apprenant, cependant cette dernière ne peut se développer que par la prise en

Chapitre II : la perspective interculturelle

considération de celle de l'autre. Car pour signifier son être, tout individu a besoin d'un référent par rapport auquel il va se situer et élaborer une image de « soi ».

Byram. M et Morgan. C soulignent à ce sujet que les apprenants ne peuvent pas se décentrer facilement pour pouvoir prendre un regard critique sur leurs propres valeurs, « *leur culture fait partie d'eux et les a créés comme être sociaux [...] les apprenants sont 'engagés' vis-à-vis de leur culture et vouloir nier une partie de celle-ci équivaut à nier une part de leur propre être.* » (BYRAM & MORGAN, 1994, p. 43). En effet, ce n'est pas à travers la prise en considération de sa propre identité que l'individu sera en mesure de saisir le fonctionnement des mécanismes d'appartenance culturelle d'autrui. En d'autres termes, l'altérité ne se réalise qu'en prenant en considération tous les paramètres, qui constituent l'identité de soi et de l'autre. En outre, « *plus l'apprenant aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère.* » (DE CARLO, 1998, p. 44)

La découverte de l'autre exige donc de l'individu qu'il soit en mesure de se rendre compte des implicites de sa propre culture et de repérer les zones d'ombre et de malentendu, afin de les étudier sous un angle allo centré, en vue de dépasser les préjugés et de reconstruire les attitudes et les représentations ethno-centrées.

A ce propos, R. Galisson souligne que :

« La culture sert à mieux connaître l'autre et soi-même à travers la mise en relation et la comparaison de cultures, qui s'éclairent et s'explicitent mutuellement. Elle éduque en socialisant de manière plus ample, en dépassant l'horizon étroit de la collectivité d'origine. » (GALISSON, 1997, p. 89)

La culture de l'autre constitue, ainsi une sorte de miroir, qui va permettre à l'apprenant d'enrichir ses connaissances sur sa culture d'origine, à travers la remise en question des visions monolithiques et la relativisation des valeurs et des données statiques. Marie- Dominique .V. G précise que :

Dans ce jeu de miroir, le locuteur cherche dans l'autre son propre image et l'incapacité de se reconnaître « dû à l'absence d'un cadre commun de référence fausse et déforme la communication. Dans la confrontation avec l'autre, les membres d'une même communauté cherchent avant tout le plaisir de se reconnaître et la permanence de leur vision du monde. La prise de conscience culturelle consiste à découvrir et à comprendre que les pensées, les comportements, mais aussi les filtres perceptifs sont conditionnés culturellement, les nôtres comme ceux des autres. » (MARIE-DOMINIQUE, 2012, p. 77)

Pour conclure, il convient de rappeler que l'une des méthodes les plus pertinentes pour s'ouvrir sur soi consiste à établir des contacts avec l'autre. Cet autre, qui est censé nous ouvrir de nouvelles perspectives et nous offrir l'opportunité de redécouvrir ce qui nous semblait évident et nous familiariser avec ce qui nous paraissait nouveau ou étranger.

2-4 : Changement de langue et changement d'identité

* Langue et enjeu identitaire :

La langue, en plus de sa fonction communicative, elle assure plusieurs autres rôles que nous allons tenter de les mettre en lumière dans ce qui suit, tout en se focalisant sur les liens qu'elle instaure entre les locuteurs, qu'ils soient des individus ou des groupes. Lesquels liens se construisent en tant que phénomène affectif associant tout ce qui est socialement et culturellement partagé au sein d'un groupe. J. Leclerc a bien éclairé ceci, en avançant que :

« L'observateur attentif, qui a pris de la peine de comprendre et d'analyser cette réalité, se rend vite compte alors que, dans la vie des sociétés, la langue se présente davantage comme un ensemble de valeurs sociales, économiques et pratiques que comme un simple instrument de communication. » (LECLERC, 1986, p. Préface)

Delà, on comprend pourquoi l'homme tend passionnément à défendre sa langue, non seulement comme un mode d'expression de la pensée et des désirs, mais également et surtout comme un marqueur et un révélateur identitaire, marquant son appartenance à un endogroupe et sa différence par rapport à un exogroupe. Michael Byram soutient cette thèse en soulignant que : « *les langues sont des symboles d'identité ; elles sont utilisées par les locuteurs pour marquer leurs identités. Les individus s'en servent aussi pour catégoriser leurs pairs en fonction de la langue qu'ils parlent.* » (BYRAM, 2018)

Chapitre II : la perspective interculturelle

Ainsi, l'on s'identifie comme un membre faisant partie d'un groupe, grâce à la langue, qui est supposée être un facteur influent d'homogénéisation et un agent garant du maintien de l'intégrité sociale et de l'identité groupale.

Dans ce sens, la langue n'est pas un simple moyen d'échange entre deux interlocuteurs, mais elle représente, entre autres, un processus qui établit des rapports d'interdépendance et de complicité entre les individus appartenant au même groupe linguistique. Elle véhicule une culture et traduit des représentations que l'on conçoit sur l'autre. La langue réunit les usagers d'un code linguistique en une collectivité spécifique au sein de laquelle les individus partagent les mêmes valeurs de références, les mêmes fondements identitaires et les mêmes attitudes face aux groupes exogènes.

Dans la même ligne de pensée le sociolinguiste C. Baylon atteste que :

« La langue a été vue soit comme conception du monde, soit comme révélatrice du mode de vie d'une société et de ses valeurs culturelles, soit comme révélatrice de la structure sociale et des changements survenus au sein de la société, soit enfin comme une structure linguistique en corrélation avec les structures de la société. » (BAYLON, 2002, p. 48)

Delà, il s'avère que l'enseignement-apprentissage d'une langue ne doit pas se réduire à l'appropriation du lexique et des règles de la grammaire, mais qu'il doit plutôt impliquer également l'acquisition des éléments idéologiques, culturels et patrimoniaux que cette langue véhicule d'une façon ou d'une autre.

Lors d'un contact avec un étranger, chacun essaie de se prouver, soit en s'appuyant sur ses propres valeurs culturelles et en renforçant ainsi l'étanchéité des frontières qui le différencient de l'autre, soit en délaissant ses propres éléments référentiels afin d'assimiler ceux des autres et de s'intégrer dans leur groupe. D'après Tost Planet et M. Byram (2000) souvent le sentiment de l'identité sociale se révèle pour la première fois quand on est face à un étranger. Dans une telle situation, on constate généralement qu'on est systématiquement enclin à devenir plus « nationaliste » que l'on est chez soi. La langue en tant que facteur déterminant de l'identité sociale est donc un moyen de connaissance et de reconnaissance du monde avec lequel nous sommes en relation. Elle suppose au niveau individuel :

Chapitre II : la perspective interculturelle

« * L'utilisation de catégories pour structurer la réalité et faire face à la complexité, sachant que ces catégories ne sont pas arbitraires, mais conventionnelles, sont socialement construites.

* La réaction de catégorie / d'identités sociales par comparaison et par opposition.

* Des personnes s'identifiant aux catégories, acceptant des identités sociales bien qu'elles puissent aussi sortir des normes et agir de façon inattendue.

* La facilitation des catégorisations (qui sont alors moins utiles) par la simplification ou le recours aux clichés. » (BYRAM & TOST PLANET, 2000, p. 22)

Sur le plan cognitif, tout le monde se met d'accord que ce qui distingue une langue d'une autre, n'est pas le signifié exprimé par chaque terme, mais c'est plutôt le signifiant qui en est le véhicule scriptural ou sonore : les classes grammaticales et tant d'autres faits de syntaxe et de grammaire se conceptualisent différemment d'un système linguistique à un autre. A cela s'ajoute que la démarche de réflexion et de pensée, quand elle s'élabore dans l'esprit d'un locuteur, elle se porterait sur les traits distinctifs de la langue que ce dernier parle. Dans le cas du bilinguisme, selon le choix de la langue d'expression, certaines dissemblances pourraient être repérées au niveau des processus intellectuels, par lesquels l'individu se met en contact avec la réalité matérielle et élabore du sens, afin d'acquérir de nouvelles connaissances.

Ces différenciations et fractionnements sont parfois explicitement exprimés dans les propos de certaines personnes qui évoquent une telle langue comme véhicule de l'affectivité et une telle autre comme vecteur de la mondialisation et de la scientificité, etc. En effet, ce n'est pas par coïncidence que les sociologues ou les ethnologues accordent à la langue la même valeur et la même importance dans leurs définitions de la notion de « société » que d'autres éléments déterminants comme l'histoire, les traditions, les modes de vie et le territoire. S'ils le font, c'est parce qu'ils ont y trouvé un vecteur de tout ce qui est culturel, et donc un vecteur porteur de valeurs socialement partagées : « *base de toute vie sociale, la langue est généralement considérée comme faisant partie du patrimoine culturel d'un peuple.* » (YAGUELLO, 1988, p. 19)

Que ce soit sur le plan affectif, culturel ou cognitif, la langue devrait être perçue dans sa diversité et son hétérogénéité, où les locuteurs établissent des rapports entre les différentes parties du discours afin de produire du sens.

Parler de la langue et de sa fonction identitaire, nous conduit forcément à évoquer la notion de l'altérité qui se définit comme la capacité de coexister avec l'autre et de l'accepter dans toute sa différence. Car tout un chacun ne peut s'identifier et se situer que par rapport à un autre qui lui est différent. Ainsi, il convient de préciser qu'à l'instar de la langue, l'identité n'est pas une entité donnée une fois pour toute. Mais elle se construit comme un projet interactif et s'adapte aux circonstances de la vie sociale.

Le sociologue C. Dubar s'aligne à cette idée, en affirmant que :

« L'identité humaine n'est pas donnée une fois pour toute à la naissance : elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi, (...) l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisations, qui conjointement construisent les individus et définissent les institutions. » (DUBAR, 1991, p. 07)

C'est dans ce contexte que réside la problématique de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, qui se veut un vecteur de valeurs culturelles. Alors, le processus d'acquisition d'une langue doit se réaliser de la sorte d'une initiation de l'apprenant à vivre un équilibre identitaire, en favorisant le développement de sa personnalité, afin de le préparer à s'intégrer dans un monde caractérisé par la diversité et l'interdépendance.

3 : Les obstacles de la communication interculturelle

3-1 : Les filtres qui bloquent la rencontre interculturelle

Dès qu'un rapport de communication exolingue s'établit entre deux groupes ou deux individus socio-culturellement différents, des prises de position subjectives et de généralisation pourraient apparaître comme une première réaction spontanée face à l'autre. Ces attitudes entachées de préjugés, de stéréotypes et de tant d'idées erronées acquises de la société constitueront un obstacle à la communication interpersonnelle et donc à la rencontre interculturelle. Ainsi, pour neutraliser l'effet de ces filtres, il serait important de les prendre en considération dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, par

l'entremise d'une démarche qui consiste à les travailler et les relativiser, en vue de montrer leur faux fondement et amener, par conséquent, l'apprenant à reconstruire ses visions sur la base de certaines données plus objectives.

3-1-1 : Stéréotypes et préjugés

* **Les préjugés** : Pour A. Flye Sainte Marie, ce sont des jugements fondés sur :

« Des représentations généralisantes forgées à priori, sans fondement empirique ou rationnel, amenant à juger les individus en fonction de leur appartenance catégorielle, et résistantes à l'apport d'informations ; ils vont servir de fondement au processus de stigmatisation sociale, en d'autres termes de 'jugement de valeur'. » (FLAYE SAINTE MARIE, 1997, p. 57)

Le verbe « *préjuger* » signifie porter un jugement de valeur prématuré, c'est se faire à l'avance une idée infondée, qui semble finale sur un individu ou un groupe d'individus sans les connaître. Il s'agit, selon G.N. Fischer (FISCHER, 1997), d'adopter une attitude discriminatoire composée d'une croyance et d'une valeur et qui se manifeste dans les comportements et les réactions des personnes face aux autres.

D'après nous, les préjugés sont généralement le résultat de fausses généralisations ou de décisions hâtives basées sur des critères aléatoires comme la façon de s'habiller, de parler, la couleur de peau, l'appartenance à un groupe socioculturel ou à une religion donnée, etc. En d'autres termes, il s'agit de la conception d'une idée à l'égard d'une personne tout en se référant à son apparence, à son statut, à ses conduites et à ses choix personnels dans la vie. Toutes ces idées préconçues en positif ou en négatif sont, en fait, comme un héritage transmissible d'un individu à un autre par un processus d'apprentissage social (notamment en milieu familial) et elles sont liés directement à la personnalité, ce qui rend leur déconstruction/reconstruction une tâche assez dure, impliquant une prise de conscience et un travail sur soi.

Candelier. M et Hermann-Brennecke expliquent que : « *Le fait que les préjugés sont socialement partagés leur confère un certain caractère d'obligation. Ils contribuent à fonder la réalité sociale, en déterminant la façon dont les objets*

Chapitre II : la perspective interculturelle

sont identifiés et ordonnés en fonction de leur pertinence. » (CANDELIER & HERMANN-BRENNECKE, 1993, p. 100) . Tout comme l'inégalité ou l'injustice, les préjugés peuvent avoir des conséquences défavorables sur les relations interpersonnelles, en favorisant des sentiments négatifs tels : le mépris et la méfiance, qui minent la cohésion sociale et ruinent les rapports inter-sociétaux.

* **Les stéréotypes** : tout contact linguistique avec l'autre suppose le recours de l'un ou des deux interlocuteurs à des connaissances antérieures sous formes de stéréotypes dans leur processus de codage et d'interprétation de la réalité. Cependant, ces données ne peuvent, en fait, être qu'une infime partie de la réalité et une image souvent réductrice et déformante de la vérité, ce qui pourrait constituer un obstacle majeur à la rencontre interculturelle et un facteur influant négativement sur toute connaissance objective de l'autre. Dire stéréotype, c'est dire image figée et idée superficielle sur les membres d'un groupe social en les considérant tous comme identiques et en leur attribuant des caractéristiques générales et simplificatrices, sans aucune analyse préalable.

Les tentatives de définition de la notion de stéréotypes sont nombreuses, parmi lesquelles, on va prendre celle proposée par Fischer .G.N. Ce dernier, qui l'a considérée comme l'ensemble de :

« Manières de penser par clichés, qui désignent les catégories descriptives simplifiées basées sur des croyances et des images réductrices par lesquelles nous qualifions d'autres personnes ou d'autres groupes sociaux, objets de préjugés. » (FISCHER, 1997, p. 133)

Beacco. J-C, de son côté a défini ce phénomène comme :

« 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 des stéréotypes et, à ce titre, sa connaissance doit se construire sur une remise en cause de ces perceptions schématiques réductrices. » (BEACCO, 2000, p. 119)

A la lumière de cette définition, on comprend que ce qui pose un véritable problème est la forme non problématique des stéréotypes, qui les rend difficiles à être remis en cause ou à être déconstruits comme l'atteste l'étymologie de ce

concept, qui vient d'un mot grec ayant pour préfixe "stereos" qui signifie dur et ferme, et pour radical "tupos", qui veut dire empreinte et gravure.

D'un point de vue didactique, bien que les stéréotypes soient considérés comme une idée partielle et donc partielle de la réalité, leur exploitation dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères s'avère inévitable et fructueuse. L. Porcher a souligné à ce propos que :

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

3-1-2 : Les représentations interculturelles

Concept transdisciplinaire, la représentation est aujourd'hui considérée, de plus en plus, comme une notion problématique dans le champ des sciences sociales et des études liées à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Les différents didacticiens, dans leurs analyses, associent les représentations aux grilles d'interprétations qu'adopte l'apprenant dans le processus de perception de l'autre. Ce qui peut le motiver ou le démotiver dans l'apprentissage de la langue / culture cible. Ainsi, pour qu'on puisse déterminer le lien et la relation entre : représentation, contact interculturel et apprentissage d'une langue étrangère, nous devrions passer par certains éclaircissements conceptuels.

Chaque individu porte en lui des représentations sous forme d'attitudes, de connaissances et de points de vue vis-à-vis de l'autre. Ces représentations ne sont ni fausses, ni correctes et irrévocables. Elles sont socialement partagées et individuellement construites à partir d'expériences et d'échanges interindividuels. Elles peuvent être conçues comme le fruit de l'esprit humain, dans le sens où ce dernier se re-présente une image complexe, qui porte sur un objet, une notion ou une personne, dans l'objectif de mieux l'appréhender, agir et interagir avec elle.

Ce concept, considéré comme étant un système interprétatif, nous permet d'aborder les relations qu'entretient l'individu avec son environnement, avec les

Chapitre II : la perspective interculturelle

autres qui l'entourent et enfin avec lui-même. A cet égard, Schield et Boucher approuvent que :

« Les représentations et les actions se pensent dialectiquement dans et par les relations directes ou indirectes, que les acteurs sociaux nouent entre eux et avec leur environnement. Aussi dans une société donnée, les représentations circulent-elles et se transforment-elles principalement par les rapports de communication développés entre les acteurs sociaux. » (JODELET, 1989, p. 429)

Dans une optique sociologique, la représentation est une pratique sociale contextualisée et diversifiée, qui sert d'appoint dans l'interprétation de la réalité environnante, en élaborant du sens à partir de ce que nous connaissons déjà ou de ce que nous croyons connaître. D. Jodelet souligne à ce sujet que le concept de représentation sociale désigne :

« Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une vision pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social [...] on reconnaît généralement, que les représentations sociales, en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres orientent et organisent les conduites et les communications sociales [...] la diffusion de connaissance, le développement intellectuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales. » (JODELET, 1989, p. 40)

Il convient de signaler que les idées que les individus / apprenants se font des langues, de leurs statuts et de leurs locuteurs peuvent constituer un véritable obstacle à la réussite de leur apprentissage. Par conséquent, un processus d'identification, de prise de conscience et de remise en question des représentations devrait être mis en place, afin de réduire l'écart entre l'attitude des apprenants et leur conception de l'autre. En d'autres termes, pour que le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère se réalise efficacement, il importe d'amener les apprenants à porter un regard critique sur leur propre vision et leur propre code culturel, afin d'être en mesure d'accepter la différence de l'autre et de déceler le tissu culturel logé dans la langue et dans les comportements non verbaux.

Il ne s'agit plus, comme dans l'enseignement classique, de traiter les représentations comme étant des attitudes qu'il faut éradiquer ou du moins les négliger, mais au contraire de tenter de les aborder dans un climat de coexistence harmonieuse, d'échange et de parité, afin d'amener l'apprenant à se rendre compte

Chapitre II : la perspective interculturelle

de son potentiel socioculturel et de découvrir à quel point son système de valeurs pourrait être différent, voire contradictoire avec celui de l'autre.

Pour Abdallah-Preteceille et L. Porcher, cette finalité ne serait réalisable qu'à travers l'adoption d'un processus de cohésion éducative, lequel processus passe d'abord par une pleine conscience de soi, de son ancrage culturel propre et s'oriente par la suite vers autrui, afin d'entrer en relation avec lui et comprendre ses spécificités culturelles. Ces deux auteurs expliquent :

« On entre en relation positive avec l'Autre quand on maîtrise son indigénat, ses emblèmes. Avoir cette relation positive se réalise par une maîtrise de son identité d'origine, tout en intégrant l'autre comme élément constitutif de cette dernière. L'objectif serait donc de nouer des rapports d'échange, de partage, de respect et d'égalité avec l'autre. »
(ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER, 2001, p. 163)

L'une des idées qui tendent à se propager actuellement, est que les représentations qui sont suscitées par des relations conflictuelles entre deux pays, peuvent être au fur et à mesure déconstruites, oubliées et que les générations n'ayant pas vécu une telle époque en seraient beaucoup libérées. Or, les jugements portés par les Algériens à l'égard du peuple français ne sont encore pas abandonnés, il serait donc illusoire de croire que la longueur de l'intervalle entre les lieux de controverse et les jeunes allège nécessairement le poids de l'histoire sur ces derniers. Car les représentations, étant malléables, se transmettent et se renforcent à travers le temps, à l'aide de différents moyens comme : la famille, la société, l'école et les médias, etc.

En effet, tout contact interculturel est affecté par :

« ... des représentations sociales, c'est-à-dire, qu'elles ne résultent pas seulement des perceptions et des projections individuelles, mais qu'elles s'ancrent dans un imaginaire social, fruit de l'histoire et des rapports entre les groupes ethniques ou nationaux. »
(LIPIANSKY & LADMIRAL, 1989, p. 199)

En fait, l'image que l'individu / apprenant se forge de l'autre, de sa langue et de sa culture n'est toujours pas dévalorisante ; il peut y avoir des représentations qui tendent à idéaliser l'autre au point de vouloir l'adopter pour un modèle.

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans une perspective interculturelle doit donc lutter contre les idées préconçues, qui déforment la réalité

de l'autre et peuvent conduire jusqu'au cloisonnement. Une fois que l'on prouve qu'elles sont fondées sur une base émotionnelle plutôt que rationnelle, il convient de les relativiser et de les reconstruire, afin d'avoir une perception réaliste de l'autre.

3-2 : Les malentendus

Dans toute situation de communication exolingue, l'objectif des sujets parlant est d'arriver à instaurer un processus qui favorise l'échange des énoncés et facilite la compréhension de l'intention des locuteurs en présence. Or, dans un contexte exogène, il serait difficile d'envisager une compréhension entre les individus en interaction, surtout si le message transmis est codé en fonction des paramètres culturels du destinataire et interprété en fonction de ceux du destinataire. Les diverses appartenances socioculturelles en contexte d'échange font que les individus ne partagent pas les mêmes visées communicatives. Ce qui peut entraîner des malentendus, qui gênent, voire paralysent la progression de tout échange entre des interlocuteurs en situation exogène et donc interculturelle.

En effet, l'obstacle à la communication interculturelle ne se situe pas uniquement au niveau du décodage du message. Il y a d'autres facteurs d'ordre culturel comme les stéréotypes, les préjugés, les représentations et les valeurs héritées de la société, qui peuvent constituer des éléments freineurs pour l'accès à la compréhension mutuelle dans le contact interculturel. Il convient de souligner que les trois concepts : malentendu, difficulté de déchiffrage et incompréhension d'un énoncé ne sont pas tous identiques. On peut parler de difficulté de déchiffrage quand le destinataire n'arrive pas à décoder le message linguistique pour en extraire le sens explicite ; et d'incompréhension quand il est incapable d'atteindre la signification implicite de l'énoncé. Quant au malentendu, il a été défini par Giacomi, A, Houdaifa, E-T et Vion, R comme : « *une divergence d'interprétations sémantico-pragmatiques effectuées par deux interactants à partir d'un même message, dont l'un est principalement le producteur, l'autre l'interprétant.* » (GIACOMI, E-T, & VION, 1984, p. 84)

En fait, le malentendu, comme obstacle à la communication entre deux interlocuteurs ayant deux cultures différentes, peut avoir plusieurs types qui sont identifiables à différents degrés :

1- Le premier type du malentendu : c'est une divergence d'interprétation d'un message due à une divergence d'appartenance culturelle des interlocuteurs, qui adhèrent à deux systèmes de valeurs différents, mais croient se comprendre parfaitement dans leur processus d'interaction. Selon Haidar. E, ce type de malentendu « *peut être considéré comme le double codage d'une même réalité par deux interlocuteurs qualifiés d'illusion de compréhension, temporaire ou permanente.* » (HAIDAR, 1995, p. 155)

2- concernant le deuxième type : il s'agit d'un malentendu qui peut avoir lieu quand l'individu n'est pas assez imprégné de la culture de l'autre. Ceci pourrait se réfléchir sur sa conduite (jeu de rôle) et sur sa capacité de s'adapter en permanence aux besoins changeant de la situation de communication. Au cours d'une interaction quelconque (en contexte exogène), certains locuteurs se trouvent désemparés et n'arrivent pas à assumer le rôle qu'ils devront jouer en tant que partenaires interculturels.

3- quant au troisième type : c'est un malentendu qui résulte d'une divergence substantielle (relative aux représentations mentales) d'une même forme linguistique ou iconique dans une situation de communication donnée. Un locuteur ne saisirait pas par exemple l'emploi du mot "leçon" en dehors du contexte scolaire et de la salle de classe, ce qui entraînera un malentendu lors de son utilisation pour exprimer une autre chose que l'enseignement donné à un apprenant sous forme d'un cours ou d'un exercice.

Toutefois, le concept de malentendu, quoi qu'il connote une signification péjorative, pourrait dans un autre sens être appréhendé comme la démarche par laquelle on essaye de faire réussir la communication et éviter l'incompréhension qui « *représente un malentendu maximal où le décalage interprétatif entre les deux interlocuteurs demeure inapparent ou insurmontable, aucun d'entre eux ne*

s'apercevant de son existence ou ne pouvant y remédier. » (BLONDEL, BRIET, & COLLES, 1998, p. 39). En d'autres termes, le malentendu se situe bien entre la compréhension et l'incompréhension d'un message codé et transmis par un locuteur, mais dont l'interprétation du récepteur se différencie significativement de celle voulue par l'expéditeur.

De Heredia souligne à ce propos que :

« Le malentendu est une illusion (temporaire ou permanente, s'il n'est pas levé) de compréhension entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Chacun donne à un mot, à un énoncé, à une situation un sens qui lui est propre, mais qui diverge de celui de l'autre [...] le malentendu se représente comme un double codage d'une même réalité par deux interlocuteurs différents. » (DE HEREDIA, 1986, p. 50)

En fait, tout contact entre soi et l'autre pourrait conduire à des heurts et engendrer des malentendus d'ordre linguistique ou culturel entre les interactants. D'où la nécessité pour les interlocuteurs d'une communication exolingue d'œuvrer afin d'anticiper la fausse interprétation d'un énoncé à travers des mesures de précaution et des conduites que De Heredia assimile à un gilet de sauvetage incontournable, pour éclairer les zones obscures et faire disparaître toute incompréhension avant qu'elle se produise. D'après cette auteure, afin d'établir une certaine entente entre les partenaires d'une situation d'échange et éviter tout conflit pouvant avoir lieu à cause d'un manque de compréhension, on pourrait s'appuyer sur des techniques de vérification ou sur des stratégies dites directes ou indirectes :

1- Les stratégies directes : c'est là, où l'un des deux interlocuteurs serait appelé à reproduire son message ou même à l'expliquer en employant des mots plus simples ou en faisant recours à d'autres tournures explicatives (illustration, définition, etc.)

2- Les stratégies indirectes : c'est ce que l'on appelle en anglais '*wait and see strategies*', qui consiste à exprimer l'incompréhension par des gestes, des mouvements ou des actions mimiques, puis attendre la réaction et l'explication du locuteur.

3- Les interrogations de vérification : c'est lorsqu'on se pose des questions du genre : est-ce que cela veut dire... ?

En fait, la communication en contexte exogène est un véritable défi que les interactants devraient prendre. Cependant, pour réussir un tel rapport entre des individus socio-culturellement différents, l'adoption de certaines conduites préventives pour contourner les malentendus, de nature linguistique ou culturelle ne serait pas suffisante, car il faudrait encore lutter contre d'autres facteurs interactifs – que nous aborderons dans ce qui suit - susceptibles de faire obstacles à la compréhension réciproque entre les partenaires en contact, et détourner le processus de communication interculturelle.

3-3 : Le défi pluriculturel supporté par l'école

Comme un espace de formation et de socialisation des individus, l'école représente indubitablement le lieu, où se croisent et s'interpénètrent différentes cultures de différentes personnes, dont chacun possède une certaine manière de voir et de concevoir le monde et une identité, dont il essaye de protéger et de renforcer les piliers.

Ce lieu d'instruction ressemble, en fait, à une scène de théâtre où plusieurs acteurs sont appelés à assumer différents rôles, mais qui convergent tous vers un seul et unique objectif, celui de l'enrichissement du capital linguistique-culturel de l'apprenant et du développement de sa personnalité. C'est dans ce cadre que réside la difficulté de la mission de l'école qui consiste à préparer l'individu à vivre un équilibre identitaire et à passer de l'altéritaire vers un véritable diversitaire dans un contexte marqué par des conflits culturels.

Dans une perspective interculturelle, l'école est responsable de l'autonomisation de l'apprenant et de l'installation d'une attitude allocentrique chez lui. Laquelle attitude est censée lui permettre d'affiner sa conscience et de se distancier de soi-même, afin de pouvoir porter un regard critique aussi bien sur ses propres valeurs que sur celles des autres. Le préfixe « inter » est supposé être l'outil qui permet d'éviter toute incohérence et tout conflit dans les relations

Chapitre II : la perspective interculturelle

interpersonnelles, en instaurant une certaine conciliation avec l'autre et en donnant aux interlocuteurs la possibilité d'accepter la différence et d'enrayer les visions qui tendent vers les stéréotypes, l'ethnocentrisme et la xénophobie

Dans cette optique, afin de pouvoir accomplir sa mission éducative, l'école devrait mettre en œuvre des démarches qui visent à faire acquérir aux apprenants les stratégies de gestion des situations de communication. Ces derniers devraient s'appuyer sur le principe de connaissance de soi et de sa propre identité culturelle comme un tremplin essentiel pour accéder à l'autre et comprendre sa façon de vivre, de penser et de se conduire. D'après J-P Cuq et J. Gruca, faire de l'interculturel en classe permet de :

- Faciliter le contact et l'intercompréhension entre les individus issus de milieux socioculturels différents.
- Prévenir les malentendus et gérer efficacement les situations d'interaction.
- Être capable de comprendre l'implicite de la communication verbale et non-verbale.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues :

« Connaître une langue/culture autre permet de comprendre le mode de fonctionnement de l'autre. Être informé et conscient des modes de réactions, des façons d'agir, etc. de l'autre, est un atout pour l'apprenant, qui va ainsi pouvoir mettre à profit ses connaissances en vue de faciliter l'intercompréhension entre sa culture et la culture cible, lors de rencontres, de discussions, etc. » (Le C.E.C.R Pour les langues, 2000, p. 84)

En ce sens, la formation des apprenants à la citoyenneté dépend essentiellement des pratiques d'enseignement-apprentissage, qui devraient s'inscrire dans une perspective interculturelle visant à consolider chez l'individu les valeurs de sa propre culture maternelle et faire de lui un être tolérant, ouvert et conscient de l'autre dans sa singularité et sa pluralité. Cependant, il est à constater que dans notre cadre scolaire, ces pratiques sont, en fait, réduites à une simple transmission de connaissances à acquérir : l'enseignant se trouve, souvent, contraint d'accomplir les exigences d'une politique linguistique et d'une institution éducative, qui l'obligent à suivre un programme non adapté au profil des

apprenants et à utiliser un manuel comme document de base, généralement, en hiatus avec la didactique de l'interculturel.

A cet égard G. Baumgratz-Gangl souligne que :

« Les manuels scolaires ont eux aussi tendance à assimiler l'acquisition d'une langue étrangère à une opération de change : contre mes mots, j'échange des mots étrangers équivalents, mais qui ne m'apportent aucune autre signification que celle que je connais déjà, ou qui comblent une lacune de mon expérience, parce que les contenus ou les situations auxquels ils se réfèrent sont inconnus dans mon environnement – conformément à une conception purement instrumentale de la langue. » (BAUMGRATZ-GANGL, 1996, p. 58)

En outre, il est à signaler que très souvent, sur nos manuels scolaires de FLE, le « soi » et « l'autre » sont généralement abordés comme deux entités identitaires en rapport dialectique et qui fonctionnent sur la logique de la différenciation.

Auger. N explique à ce sujet :

« La différenciation, qui est une étape primaire dans la construction de soi et de la reconnaissance de l'autre, est plus fréquente que l'identification [...] cette différenciation est obtenue par différents moyens linguistiques comme la négation de l'autre, qui est le moyen le plus radical de s'affirmer. » (AUGER, 2007, p. 198)

A ce niveau, une question fondamentale se pose, celle de savoir pourquoi, jusqu'à présent, dans nos classes de langue, les pratiques d'enseignement-apprentissage reposent sur les procédés de la confrontation bilatérale, qui suscitent les jugements de valeur (valorisation/dévalorisation) impropres à la mise en œuvre d'une démarche interculturelle, au lieu de recourir aux procédés d'identification et de comparaison qui se caractérisent par la souplesse dans l'analyse des faits culturels et le rapprochement entre le « soi » et « l'autre » ?

Pour conclure, nous pourrions dire que le rôle de l'école dans la formation des citoyens ne doit pas se limiter à la simple inculcation d'un savoir décontextualisé. Mais, qu'il doit plutôt consister à installer de nouvelles valeurs, vertus et compétences chez l'individu, lui assurant une stabilité psychologique et lui donnant de meilleures chances pour s'épanouir, réussir et s'ouvrir sur le monde extérieur. Pour ce faire, tous les acteurs pédagogiques doivent coopérer afin de faciliter la mise en œuvre d'une démarche interculturelle formative, c'est-à-dire,

une démarche qui assure un équilibre entre l'enseignement du culturel et du linguistique et qui permet à l'apprenant de réinvestir ses acquis scolaires dans le contexte extrascolaire.

3-4 : Aller au-delà des représentations et des idées stéréotypées

La rencontre de la culture maternelle avec la culture étrangère en classe de langue peut générer des confrontations entre les deux systèmes et laisser manifester des phénomènes tels que les représentations, les préjugés et les stéréotypes, qui constituent l'un des pièges principaux auxquels fait face la démarche interculturelle dans son processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. En d'autres termes, ce qui pose problème pour l'apprentissage d'une langue-culture étrangère, dans un contexte scolaire, est le recours de l'apprenant dans ses tentatives d'interprétation et de compréhension de l'autre à un répertoire d'idées inconsciemment influencé par les membres de sa société. L. Dabène souligne à ce titre que : « *tout individu en contact plus ou moins intense avec une culture étrangère [...] ne peut manquer d'adopter une attitude particulière plus ou moins marquée de subjectivité.* » (DABENE, 1994, p. 79). Généralement, ces attitudes, dont le fondement est plus émotionnel que rationnel, portent des conséquences déplorables sur la progression du processus d'apprentissage de la langue et de la culture, qu'elle véhicule.

La perception de l'autre dans sa singularité et son altérité s'effectue souvent à travers la culture d'appartenance, qui se veut dans ce cadre un système de référence auquel fait recours l'individu, afin de s'identifier par rapport à un étranger. Autrement dit, dans les rencontres en situations exogènes, la culture d'origine pourrait jouer le rôle d'un crible à travers lequel s'infiltreraient les savoirs qu'on acquiert de la culture cible. Or, le contenu de la culture source peut charrier des représentations et des stéréotypes erronés, notre relation avec l'autre pourrait être négativement influencée, tout comme le sens qu'on attribue à nos nouvelles connaissances, qui risquent d'être détournées, en provoquant ainsi des situations de malentendus et des attitudes de rejet de tout ce qui est différent ou étranger.

Chapitre II : la perspective interculturelle

En ce sens, les représentations culturelles sont susceptibles de compromettre le rapport entre l'apprenant et la langue-culture étrangère, ce qui conduit à une situation de démotivation ou de blocage dans le processus d'apprentissage. Elles sont souvent le résultat de certaines relations conflictuelles entre les groupes ethniques, qui contribuent consciemment ou inconsciemment au maintien et au renforcement de ces idées erronées. E-M. Lipiansky et J-R. LADMIRAL attestent à ce propos que les représentations « *ne résultent pas seulement des perceptions et des projections individuelles, mais qu'elles s'ancrent dans un imaginaire social, fruit de l'histoire et des rapports entre les groupes ethniques ou nationaux.* » (LIPIANSKY & LADMIRAL, 1989, p. 199)

De tout ce que nous avons dit, il ressort que les représentations et les idées stéréotypées sont un facteur à prendre sérieusement en considération, afin d'assurer la réussite du processus d'apprentissage des langues étrangères dans une perspective interculturelle. Afin d'éviter que le cours de langue soit une opportunité pour les consolider, l'enseignant, étant un médiateur culturel, doit s'appuyer sur une démarche qui consiste à les expliciter pour que les apprenants puissent les observer et les examiner dans le but d'arriver à les relativiser. Toutefois, agir sur les représentations ne constitue pas une tâche aisée, c'est plutôt un enjeu important qui implique un travail d'analyse des rapports, qui relie un individu aux membres de son endogroupe aussi bien qu'à ceux de son exogroupe. Ceci dit, que l'enseignement des langues étrangères doit passer d'une démarche descriptive/informative à une démarche réflexive/formatrice permettant aux apprenants d'arriver à comprendre plus qu'à connaître la culture de l'autre.

Pour ce faire, le rôle de l'enseignant est décisif dans la mesure où il doit essayer de rester neutre et interpeller ses apprenants :

« En leur faisant comprendre de manière explicite les fondements de leurs jugements sur les autres, et en les incitant à prendre conscience des déterminants culturels de ces jugements. C'est là une démarche différente de celle consistant simplement à mettre en cause et à critiquer l'avis des élèves sur les cultures étrangères et les fondements de leurs opinions. Le professeur doit amener ses élèves à comprendre de quelle manière leur position peut être elle-même jugée par d'autres – qu'il s'agisse d'une position religieuse, laïque, éthique, philosophique ou purement pragmatique-. » (BYRAM, GRIBKOVA, & STARKEY, 2002, p. 40)

Naturellement, la classe de langue étrangère est le lieu où l'apprenant est censé découvrir à travers le manuel scolaire un nouveau système culturel différent du sien. Cependant, l'absence de toute activité significative et représentative de la culture de l'autre dans ce document peut nous conduire à avoir un effet opposé à celui souhaité ; l'individu au lieu d'apprendre à s'ouvrir sur l'autre et à accepter d'autres manières de pensée et d'être, il va renforcer des idées erronées comme les stéréotypes et cultiver des conduites subjectives comme l'ethnocentrisme. Dans ce cadre, c'est à l'enseignant d'intervenir et essayer d'inculquer à ses apprenants l'objectivité et les initier progressivement à la prise de conscience de la relativité culturelle.

Byram. M et G. Zarate soulignent à cet égard que :

« Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer [...] le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales, qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ces élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs, qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés. » (BYRAM & ZARATE, 1996, p. 09)

Pour conclure, on peut dire que travailler les représentations des apprenants en classe de langue est une tâche difficile à entreprendre dans la mesure où les élèves ne sont pas tous issus du même milieu socioculturel et par conséquent n'ont pas tous acquis les mêmes images sur l'autre. De plus pour l'enseignant, il n'est pas toujours évident de pouvoir rester neutre et de se distancier de ses propres sentiments au cours de l'enseignement d'une culture autre. Ce qui peut l'amener, volontairement ou non, à influencer les attitudes et les points de vue de ses apprenants.

4 : Les principes d'une didactique de l'interculturelle

4-1 : L'authenticité des documents

L'une des questions, qui font dernièrement sujet de débat dans le domaine de la didactique des langues-cultures est celle de savoir à quoi pourraient servir les documents authentiques à l'apprenant dans son processus d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Ce n'est qu'à partir des années 1970, avec le changement de paradigme didactique (centration sur l'apprenant) et de perspective méthodologique (installation d'une compétence de communication interculturelle) que l'on a assisté à l'intégration des documents authentiques comme support pédagogique sur lequel peut s'appuyer un enseignant de langue au lieu de recourir à des textes littéraires, qui ne véhiculent souvent que des faits imaginaires en hiatus avec la réalité quotidienne des individus parlant la langue étrangère.

En effet, ces documents extrascolaires, que l'on prend directement du contexte réel (formulaire, dépliant touristique, etc.) traitent généralement des thèmes de la vie quotidienne de la société. Ainsi leur exploitation en classe pour des fins pédagogiques pourrait être bénéfique, dans la mesure où ils créent un climat de proximité avec le lointain, c'est-à-dire, qu'ils nous permettent de s'approcher de la réalité de l'autre et de bien saisir sa façon de penser et d'agir.

Heidegger atteste à ce propos que les supports authentiques :

« Permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue est qu'ils montrent les situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone. Ces supports permettent donc d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation. » (CUQ & GRUCA, 2002, p. 395)

Cela veut dire que l'exploitation des documents authentiques, considérés dès lors comme l'un des meilleurs moyens pour préparer l'apprenant à la rencontre réelle de l'autre, permet de mettre en place un judicieux équilibre entre l'apprentissage du linguistique et du culturel en vue de construire et de développer une compétence interculturelle chez l'individu.

Contrairement aux documents préfabriqués, les documents authentiques placent l'apprenant dans des situations de découverte permanente et contextualisée d'une langue-culture étrangère, et par conséquent, va lui permettre d'acquérir un savoir langagier et un savoir-faire de compréhension et d'expression :

***Le savoir langagier** : il s'agit de connaissances linguistiques (de langue et non sur la langue) que l'apprenant s'approprie quand il est exposé à un document authentique, grâce à ses tentatives de comprendre le contenu de ce support à travers la formulation d'hypothèses de sens et la vérification de leur véracité avec l'aide d'un enseignant. En effet, c'est en étudiant profondément ce type de document et le sens implicite et explicite qu'il peut véhiculer, que les apprenants pourront enrichir leurs lexiques et saisir le fonctionnement du système syntaxique, phonologique, morphologique, etc de la langue cible.

Henri Holec souligne à ce propos que :

« Cette fonction d'exposition est une première justification de l'utilisation de documents authentiques plutôt que construits : leur authenticité accroît la probabilité qu'ils offriront bien à l'apprenant les moyens d'acquérir les savoir dont il aura besoin pour fonctionner langagièrement en situation 'réelle'. » (HOLEC, 1990, p. 68)

* **Le savoir-faire** : il s'agit des quatre aptitudes liées à la compréhension (orale/écrite) et la production (orale/écrite), qui peuvent faire l'objet d'une acquisition grâce à l'utilisation des documents authentiques.

- Le savoir-faire de compréhension : ce savoir-faire s'acquiert de manière pratique à travers la vision, l'écoute ou la lecture d'un support authentique, où l'apprenant, afin de construire du sens, va recourir à des stratégies d'analyses particulières en mobilisant toutes ses connaissances langagières en langue cible. Le document authentique représente ici l'image, le texte ou le support audio-visuel que l'on va regarder. D'après Henri Holec, ceci est une autre justification pour l'investissement des documents extrascolaires dans un objectif pédagogique. :

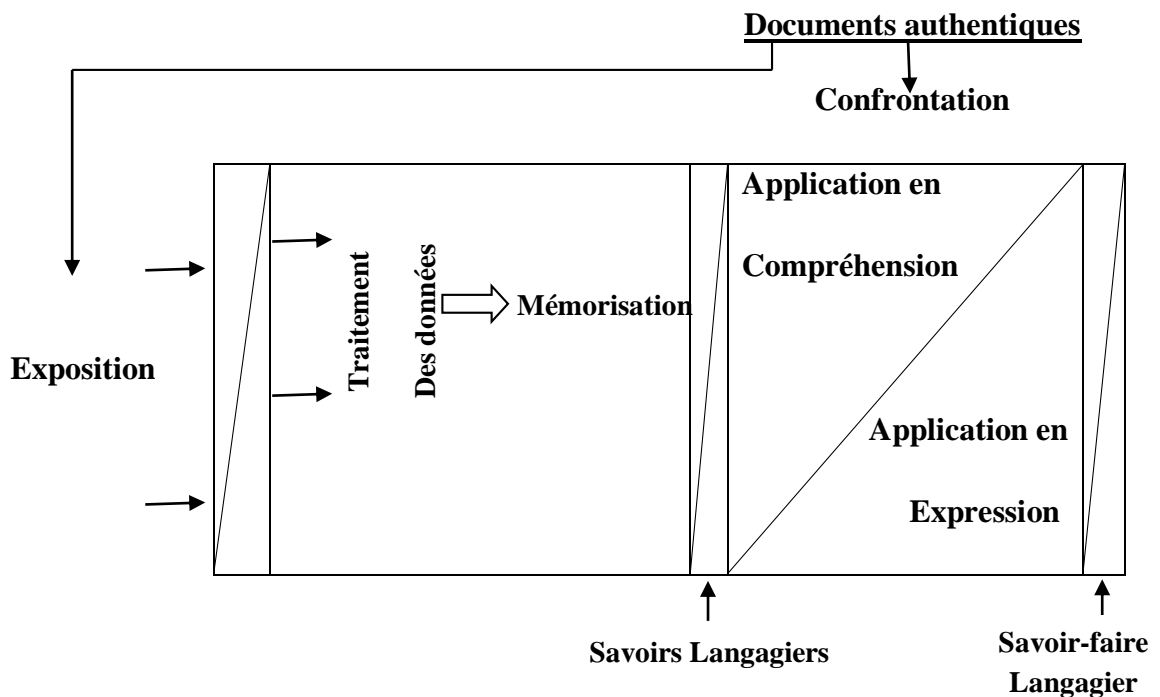
« Si les discours auxquels l'apprenant est confronté ne sont pas sinon identiques tout au moins analogues à ceux auxquels il sera confronté dans les situations, où il aura à utiliser ses savoir-faire acquis, il courra le risque d'être incapable de faire face de manière satisfaisante (l'écoute, même intensive, de textes pseudo-oraux, par exemple, ne prépare guère à comprendre la radio ou un interlocuteur en chair et en os). Comme a déjà été dit à

Chapitre II : la perspective interculturelle

propos des savoirs, on ne peut acquérir que ce que les supports permettent d'acquérir. »
(HOLEC, 1990, p. 68)

- Le savoir-faire de production : c'est la capacité de s'exprimer oralement ou par écrit dans une langue étrangère, en produisant des énoncés corrects et appropriés au contexte (en fonction d'une certaine visée ou une intention communicative). Il ne s'agit pas, en fait, de reproduire ou de répéter des phrases déjà vues au cours de l'apprentissage, mais d'avoir plutôt la capacité de créer son propre discours en fonction de la situation de communication.

En somme, les documents authentiques sont les meilleurs représentants de la culture étrangère et leur exploitation en classe de langue, comme support pédagogique pourrait rendre l'apprentissage motivant et fructueux, si leur sélection est faite sur la base du profil et des besoins des apprenants. Le schéma suivant illustre bien comment ces supports peuvent faciliter l'acquisition des savoirs et des savoir-faire langagiers. (HOLEC, 1990, p. 69)



Le rôle des documents authentiques

Figure N° 03

4-2 : Préparation des apprenants à vivre l'interculturel

Lors des rencontres entre des individus appartenant à des systèmes culturels différents, certaines représentations et fausses images résultantes de l'expérience individuelle de chacun, de son vécu, de l'influence de la société et bien d'autres facteurs extérieurs sur les modes de pensée, peuvent surgir et transformer ce rapport censé être harmonieux, en un conflit ou en une confrontation culturelle.

En effet, la classe de langue étrangère constitue pour l'apprenant un lieu de rapprochement et de découverte d'un nouveau système de référence avec lequel il sera régulièrement appelé à faire des contacts. Ceci pour prendre conscience de sa différence et pour se préparer à la rencontre de l'autre dans un esprit de partage, de réciprocité et de respect mutuel. C'est donc l'enseignement de la diversité qui doit prendre le pas sur celui la différence dans l'objectif : « *d'assurer un véritable 'vivre ensemble' qui irait au-delà de la simple acceptation passive des uns et des autres.* » (AUDET, 2003, p. 113)

Conformément aux traditions scolaires, c'est généralement à travers le manuel que l'enseignant essaie de développer chez ses apprenants le goût d'apprentissage des langues étrangères et de cultiver en eux le plaisir d'aller vers l'autre. Cependant le contact imaginaire avec l'étranger à travers l'investissement de simples supports pourrait avoir un effet opposé à celui que l'on attend ; compte tenu du fait que certains de ces documents, bien qu'ils soient authentiques ne sont réellement pas représentatifs et ne reflètent parfois pas l'image de l'être social étranger. Ce qui peut conduire à l'alimentation des représentations erronées et à la consolidation de la subjectivité de l'apprenant au lieu de le former à la tolérance et à l'acceptation de la différence. Emaish. N souligne que : « *L'apprenant confronté aux informations culturelles du document utilise spontanément les schémas disponibles de sa culture maternelle.* » (EMAISH, 2009, p. 23)

Dans ce cas, le rôle de l'enseignant de langue étrangère est primordial dans la mesure, où il doit intervenir en tant que guide visant à installer une certaine objectivité, à développer l'aptitude à relativiser les stéréotypes et à munir ses apprenants de certains mécanismes d'auto-évaluation, qui leur permettent

d'observer les faits culturels, de les comprendre et de les analyser scientifiquement (sans jugement préalable), afin de repérer les implicites, prendre conscience de la manière dont l'autre les appréhende et se rendre compte du faux fondement de leurs représentations, en vue de procéder à leur reconstruction avec la collaboration d'un enseignant médiateur.

A ce propos, M. Byram et G. Zarate affirment que :

« Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer (...) le formateur, qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire avec celui dans lequel ils sont socialisés. » (BYRAM & ZARATE, 1996, p. 09)

En effet, la difficulté à travailler sur les représentations des apprenants en vue de les reconstruire réside dans la diversité de leurs sources de provenance, du fait que les apprenants n'ont pas tous grandi dans un contexte homogène et n'ont pas tous vécu les mêmes expériences quotidiennes. Dans ce cadre, l'intervention pédagogique dans une perspective interculturelle doit avoir pour objectif d'amener les apprenants à passer d'une démarche descriptive dans l'étude de la culture à une démarche réflexive sur la différence et la diversité culturelle.

En d'autres termes, il s'agit de favoriser la réflexion sur les objets langues-cultures (source/cible) qui cohabitent en classe, afin de déceler leurs points communs et leurs différences. Cette démarche axée sur une conduite comparative consiste alors à mettre en relation deux systèmes culturels distincts, ce qui donnerait l'opportunité à l'apprenant d'enrichir son capital linguistico-culturel et d'avoir ainsi accès à une prise de conscience interculturelle, qui l'orienterait vers la remise en question des préjugés et des idées erronées, en vue de les remplacer par une nouvelle image plus objective sur l'autre. G. Zarate estime en ce sens que : « *comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre.* » (ZARATE, 1993, p. 37)

En fait, l'adoption d'une telle démarche permet de mieux saisir certains phénomènes en relation avec l'apprentissage des langues étrangères et de mieux penser les pratiques de classe de langue, dans un objectif d'enseigner la culture cible comme un savoir-faire et un savoir-être à découvrir et à analyser et non pas comme un ensemble de connaissances et d'informations à mémoriser. En outre le rapprochement de deux systèmes linguistico-culturels ne porterait pas d'effet négatif sur les aptitudes de l'apprenant en langue et en culture première, mais bien au contraire, cela peut fructifier son répertoire et promouvoir ses habiletés de critique et d'analyse comme l'affirme le CECRL :

« Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. » (Le C.E.C.R Pour les langues, 2000)

Pour conclure, nous pourrions dire qu'agir sur les représentations afin de préparer l'apprenant à la rencontre de l'autre serait une bonne initiative, mais il faut, tout de même, que l'on prenne garde à la dimension identitaire de l'apprenant ; à ce qu'elle ne soit pas déstabilisée, car un tel effet pourrait nous conduire à témoigner d'un néfaste phénomène de déculturation.

4-3 : Penser la diversité et non la différence

Toutes les sociétés humaines se caractérisent par la pluralité et la diversité de leur tissu culturel. Il s'agit d'une hétérogénéité croissante (rapide et continue) marquant tous les groupes, qu'ils soient nationaux, religieux ou ethniques. Cette diversité/hétérogénéité est attachée d'une certaine manière au phénomène de la mondialisation, qui est souvent, à tort et à travers, considérée comme un facteur ayant pour unique effet l'homogénéisation des groupes sociaux. En fait, la mondialisation est un processus de mise en relation et d'ouverture qui facilite les rencontres et intensifie les échanges entre les individus. Chacun, quoi qu'il soit introverti, peut, grâce aux différents moyens technologiques comme l'internet, le téléphone portable et l'audio-visuel, entrer en contact avec le monde extérieur, s'approcher de l'autre étranger et découvrir ce qui fait de lui un être différent. Ce

faisant, chaque individu construit son identité culturelle en s'appuyant sur des modalités diverses et extérieures à son groupe d'appartenance.

M. Abdallah-Preteille souligne, dans cette optique, que :

« La modernité, au sens anthropologique du terme, se caractérise par la surabondance événementielle et spatiale, ainsi que par l'individualisation des références et non, comme on a trop tendance à le croire, par une mondialisation des cultures. Cette segmentation du temps et de l'espace ainsi que la fragmentation des groupes favorisant les 'jeux culturels'. La multiplication des contacts et des échanges pulvérise la notion d'acculturation, qui dépasse largement la confrontation binaire et s'inscrit dans une multi-polarisation des appartenances. Ainsi, plus aucun individu ne peut se sentir à l'aise dans un seul cadre culturel. » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2011, p. 92)

Afin de saisir le concept de « *diversité culturelle* », il convient de ne pas réduire la société à une juxtaposition de groupes supposés être homogènes et dont les membres sont semblables sur le plan identitaire, juste parce qu'ils partagent certains critères telles que : la langue, l'histoire et la nationalité, etc. A titre d'exemple, la religion (comme tout autre élément de référence) ne peut plus, de nos jours, être conçue comme une marque d'identification d'un groupe quelconque. Delà, La notion de « *diversité* » ne doit plus être conçue en termes de typologie ou de classe socioculturelle, car tout individu n'est, en fait, que le représentant de soi-même et de ses propres manières de voir et d'agir sur le monde.

Delà, il s'avère nécessaire de « prendre en compte la tension entre l'individu et le collectif. Le rattachement systématique d'un comportement particulier à une appartenance culturelle groupale doit être nuancé par rapport à des variations intra-groupales. Les cultures sont des modes opératoires, qui permettent, justement, de parler des cultures, mais qui ne correspondent pas en fait à une réalité. En ce sens elles ne sont que des artefacts. » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2011, p. 93)

Apprendre à tenir compte de la singularité/pluralité et à penser l'hétérogénéité au sens de la diversité et non de la différence sont des critères essentiels, afin d'approcher l'étrangéité et la rendre quotidienne. En effet, la centration sur les différences conduit inévitablement à la création des clivages entre les groupes sociaux, et de même la focalisation sur les ressemblances, en les considérant sous un angle universalisant, peut être préjudiciable à la reconnaissance de la diversité.

Chapitre II : la perspective interculturelle

En puisant dans les ressources de l'anthropologie, la didactique des langues-cultures s'est, peu à peu, donnée un nouvel objet de réflexion, celui de la diversité et de la pluralité culturelle. En ce sens, la didactique des langues se trouve désormais en corrélation étroite avec la naissance de la notion du « diversitaire » et les concepts de « pluralité linguistique » et « pluralité culturelle » semblent constituer dès lors l'un des enjeux primordiaux de tout processus d'enseignement-apprentissage.

Byram. M explique que :

« Les sociétés contemporaines sont des sociétés complexes et le rôle de l'éducation évolue sous l'effet des changements sociaux. Des idées qui semblaient auparavant aller de soi – notamment celle de l'Etat-Nation doté d'une langue et d'une culture unique commune à tous les citoyens- ne semble plus correspondre à la réalité (elles y ont en fait rarement correspondu). Le rôle de la scolarité obligatoire – et de l'éducation langagière comme composante majeure de la scolarisation – dans la vie des individus et dans l'évolution des sociétés a changé et continuera probablement à le faire. Le multilinguisme des sociétés et le plurilinguisme des individus sont aujourd'hui des réalités ordinaires ; l'éducation au plurilinguisme est donc nécessaire. » (BYRAM, 2009, p. 09)

Penser le plurilinguisme implique nécessairement de réfléchir sur le pluriculturalisme, qui constitue l'un des principes de la didactique de l'interculturel, cette dernière qui tâche à comprendre et à didactiser le diversitaire en instaurant un nouveau paradigme susceptible de tenir compte de l'hétérogénéité culturelle dans l'espace scolaire. Il s'agit de la mise en œuvre d'une pédagogie permettant de travailler dans une perspective dynamique et non statique les faits socioculturels, qui ne relèvent plus du domaine de l'homogène, mais font plutôt partie du monde du divers et du complexe.

A cet égard M. Abdallah-Preteille souligne que :

« L'intégration du divers et de l'hétérogène, non plus comme des épiphénomènes ou des parasites, mais comme des axes structurants, relève désormais d'un impératif et d'une exigence, condition nécessaire pour réorienter les pratiques de formation et les propositions d'actions sociales et éducatives. » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003, p. 19)

En résumé, le diversitaire comme une nouvelle perspective permettant d'aller au-delà de la dichotomie Même/Autre dans l'étude de la culture étrangère, représente en fait le paradigme de base de toute approche interculturelle et

constitue à la fois le point de départ et d'arriver de tout processus binaire d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture autre.

4-4 : La formation des enseignants

Un enseignant de langue n'est, en fait, pas obligé de tout savoir sur la culture cible pour pouvoir l'inclure dans ses pratiques d'enseignement. Sa mission doit consister essentiellement à développer chez l'apprenant la curiosité et le désir de découvrir l'autre d'une part ; et d'autre part, il doit tâcher à expliciter à ses apprenants les fondements de leurs représentations vis-à-vis de l'autre et les initier à l'observation allo-centrée, afin qu'ils puissent s'adapter à toute situation d'échange interculturel et être mieux préparés à vivre la diversité sociale.

Cependant, force est de constater que dans notre contexte algérien, nombreux sont les enseignants qui souffrent d'énormes difficultés pour assumer leur travail en classe de langue et jouer leur rôle de médiateur culturel. En fait, certains ont même avoué, qu'ils ne savent pas ce qu'est une didactique de l'interculturel ou une compétence de communication interculturelle ; d'autres, même s'ils ont certaines connaissances académiques acquises au cours de leur formation universitaire, ont reconnu que dans leurs pratiques d'enseignement, ils n'accordent guère de l'importance à la dimension culturelle/interculturelle de la langue.

Ce statu quo doit inciter les responsables dans l'institution éducative à tracer un plan de recyclage et à mettre en œuvre un programme de formation continue et pratique pour doter les enseignants des moyens nécessaires à la prise en charge de l'aspect culturel de la langue et des techniques indispensables pour la bonne gestion de l'ensemble des phénomènes d'échange entre les apprenants. Cette formation ne doit pas : « *se réduire à un enseignement : elle doit prendre en compte l'enseignant en tant que personne et se fixer comme objectif de l'amener à s'engager dans le processus de transformation, dont il serait le principal artisan.* » (CASTELLOTI & DE CARLO, 1995, p. 163)

Chapitre II : la perspective interculturelle

Dans la mesure où l'enseignant, ce principal acteur de l'acte pédagogique, est marginalisé et n'est pas pris en considération dans les projets de réforme du système éducatif, certaines questions se posent :

- Comment peut-il s'auto-former pour avoir les aptitudes lui permettant d'inclure la composante culturelle dans ses pratiques, afin de pouvoir former des apprenants autonomes, créatifs et ouverts sur l'autre ?
- Compte tenu du fait que tout enseignant peut avoir des représentations vis-à-vis de la langue-culture qu'il enseigne, comment peut-il prendre conscience et se détacher de ses propres idées erronées, afin de pouvoir reconstruire les visions préconçues des apprenants ?

Comme élément de réponse à ces interrogations, nous suggérons la mise en place d'une démarche d'autoformation interculturelle, permettant à l'enseignant de se positionner, d'analyser les interactions, d'éviter la confrontation (malentendu) et d'évaluer les situations. Laquelle démarche repose sur les points suivants :

- 1- Se rendre compte que l'acquisition des connaissances culturelles ne facilite forcément pas la rencontre interculturelle : « *l'approche interculturelle [...] suggère une approche des cultures basée sur la compréhension, plutôt que sur la description.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1986, p. 79)
- 2- Comme de nombreux didacticiens l'ont expliqué (L. Porcher – A. Pretceille, etc.), il convient d'éviter tout ce qui peut favoriser la construction des stéréotypes (improvisations empiriques, comparaison sociale, la tendance spontanée de l'esprit à la classification et la catégorisation)
- 3- Opter pour l'empathie plutôt que la sympathie, comme le dit M. Abdallah-Pretceille, pour comprendre le soi et apprendre à mieux appréhender la complexité de l'autre.
- 4- Analyser les contacts interpersonnels dans une perspective de pluralité et de diversité et éviter de se centrer sur les différences.

- 5- Ne pas confondre entre l'interculturel et le multiculturel, qui représente la juxtaposition et la coexistence de plusieurs cultures dans une même société.
- 6- Adopter une démarche d'investigation pour rechercher aussi bien les ressemblances que les différences, et les analyser dans une perspective objective.

Pour conclure, nous faisant appel aux propos de J. Virasolvit, qui a signalé que :

« Le positionnement face à la culture de l'autre reste difficile, car il s'agit d'éviter à la fois les pièges de l'universalité, et ceux de la relativisation excessive [...] dans la position d'acculturation, chacun se retrouve plus ou moins déstabilisé et tend par réflexe d'autoprotection, soit au repli, soit à l'inverse, à la l'adoption de la culture de la langue cible. Il faut donc redire qu'on peut travailler, communiquer, s'enrichir sans renier sa propre culture et sans s'ignorer soi-même [...] Pour qu'un (futur) enseignant apprenne à se décentrer, il va lui falloir prendre conscience de ses propres réactions et représentations afin de les mettre à distance. » (VIRASOLVIT, 2013, p. 76)

4-5 : Le rôle pédagogique de l'enseignant

L'un des éléments qui distingue nos sociétés modernes, est la pluralité de leurs contextes langagiers et culturels. Cette pluralité se donne comme un point névralgique dans la redéfinition des valeurs culturelles, des attitudes et des modes de pensée des différents acteurs sociaux.

La classe, lieu où foisonne l'hétérogénéité sur tous les plans, peut concourir à la planification d'un cadre de gestion qualitative du plurilinguisme et du pluriculturalisme en instaurant un nouveau mode d'apprentissage permettant de stimuler la curiosité de l'apprenant à la découverte de l'autre et de l'amener ainsi à vivre de nouvelles expériences de coexistence, de collaboration et de reconnaissance. Dans un tel contexte, l'enseignant aura pour mission de clarifier aux apprenants que la différence est source d'enrichissement et qu'aucune culture ou langue ne se trouve à l'état brut ; il peut leur expliquer que ces deux systèmes (linguistique et culturel) sont le résultat d'un ensemble de phénomènes d'échange et d'influence réciproque, car d'après Martine Abdallah- Pretceille : « *l'erreur est de croire que tout système culturel évolue en vase clos, en dehors de toute influence.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1986, p. 191)

Chapitre II : la perspective interculturelle

La planification pédagogique envisagée devrait alors rompre avec les pratiques susceptibles de créer un air de réclusion et de cloisonnement entre les apprenants de la classe, et renouer avec de nouvelles expériences et stratégies fondées sur les principes de l'altérité, du respect, de la confiance et de la réciprocité afin de transformer la classe en un atelier, où l'on travaille les représentations des apprenants et où l'on déconstruit leurs idées préconçues et leurs préjugés vis-à-vis de l'autre. La mise en œuvre d'une telle démarche en classe de FLE permet selon A. Seddiki :

« La réduction des rapports de domination entre les cultures en présence ... grâce à un bon choix de thèmes / situations touchant directement le milieu socioculturel de l'apprenant (les fêtes, les traditions, les coutumes) et la transmission d'un bagage linguistique lui permettant de s'exprimer librement et sans difficulté sur des questions concernant son cercle culturel. »
(SEDDIKI, 1997, pp. 29-30)

Le rôle de l'enseignant dans la gestion de l'hétérogénéité de sa classe s'avère alors délicat, dans la mesure où il doit s'engager en tant que médiateur à deux niveaux : entre l'apprenant et les savoirs culturels d'une part, et d'autre part entre les apprenants eux-mêmes afin de gérer les éventuels conflits et d'orienter leurs regards envers la langue et la culture cible. En fait, il ne s'agit pas, pour lui, de façonner la vision de ses apprenants, ni de leur transmettre une image valorisante ou dévalorisante de l'autre étranger, mais plutôt de les aider à s'approprier de nouvelles connaissances / stratégies et à adopter une attitude d'épanouissement et d'ouverture sur l'autre, sans qu'il y ait pour autant un sentiment négatif, d'infériorité ou de supériorité vis-à-vis de l'autre.

Pour ce faire, l'enseignant doit donc viser l'utilisation des techniques et des stratégies qui favorisent la familiarisation de l'apprenant avec la culture cible et conduisent du refus culturel à l'échange interculturel. En effet, un enseignant qui maîtrise les deux codes linguistiques (source /cible) et qui est imprégné et bien conscient des deux systèmes de valeurs culturelles serait davantage en mesure d'anticiper les obstacles et d'épargner à ses apprenants de se faire de fausses images sur l'autre. Toutefois, cet enseignant ne doit pas focaliser son intérêt sur la charge informationnelle, qu'il doit inclure dans son cours de langue, mais plutôt

Chapitre II : la perspective interculturelle

sur la démarche à mettre en œuvre afin de créer un climat d'apprentissage motivant et permettant le développement de l'esprit critique et la prise de l'initiative.

Certes, l'enseignant de langue n'est pas appelé à tout connaître sur la culture véhiculée par la langue cible. Sa tâche doit consister plutôt à développer chez l'apprenant des compétences sociales et affectives (l'altérité, l'empathie, etc.) et des compétences cognitives (apprendre à apprendre, apprendre à résoudre des situations problèmes et apprendre à communiquer avec l'autre, etc.) De surcroît, et comme nous l'avons mentionné plus haut, le rôle de l'enseignant en classe est nodal et multidimensionnel : il doit œuvrer à désambiguïser les points opaques, qui peuvent entraîner de la méfiance chez l'apprenant, atténuer le conflit des préjugés et des représentations stéréotypées et s'efforcer de trouver des pratiques pédagogiques adéquates qui développent la prise de conscience interculturelle, l'estime de soi et la sécurité chez l'apprenant.

Le développement de ces compétences entraîne selon Evangéline Kaga une attitude sociale et un comportement affectif qui permettent de :

« Enrayer l'isolement et les sentiments d'infériorité, d'accepter les différences culturelles, la redétermination d'attitudes et de points de vue vis-à-vis des stéréotypes, qui tiennent lieu de modèles et de symboles, la libre expression de sentiments mais aussi l'acquisition de compétence de gestion des contradictions et de prise de décision. » (KAGA, 2009, p. 61)

Pour assurer l'efficacité du processus dynamique de l'éducation interculturelle, la formation académique de l'enseignant de langue s'avère indispensable, afin qu'il puisse tenir le rôle de médiateur culturel. En fait, ce genre d'enseignant doit être doté d'un savoir et d'un savoir-faire pour forger l'identité des apprenants qui sont censés être des futurs citoyens mondes responsables, autonomes et conscients de la diversité socioculturelle.

Pour conclure, nous pourrions dire que la réussite de l'éducation interculturelle repose avant tout sur la capacité de l'enseignant à tenir compte de l'hétérogénéité culturelle en classe. Cela ne veut pas dire qu'il doit appliquer une stratégie d'apprentissage propre à chacun de ses apprenants, mais qu'il doit être en mesure de manipuler la complexité des pratiques d'enseignement, afin de les

Chapitre II : la perspective interculturelle

adapter aux besoins des apprenants et leur permettre, par conséquent de construire leurs identités et de développer leurs personnalités en s'appuyant sur le respect et l'acceptation mutuelle dans les relations interpersonnelles.

Une attitude de reconnaissance, de tolérance et de remise en question de ses propres valeurs et des valeurs de l'autre représente autant de défis dans la tâche de l'enseignant médiateur culturel, qui à travers des activités d'apprentissage contribue à ouvrir l'école sur la vie sociale et renforcer ainsi le lien entre savoir et action.

Il est dorénavant reconnu que pour installer, chez l'apprenant, une compétence de communication pertinente, le processus d'enseignement-apprentissage des langues ne devrait plus focaliser sur un seul aspect de la langue, mais qu'il doit plutôt accorder de l'importance tant au volet culturel qu'au volet linguistique, pour assurer la compréhension des messages lors d'une interaction entre deux individus ou groupes porteurs de différentes cultures.

G. Zarate affirme à ce propos que :

« Dans un enseignement qui encourage des démarches de découverte du sens, la frontière entre linguistique et culturel se dissout lorsqu'on invite l'élève à chercher et à expliciter l'implicite (...) Par contre, des savoirs-faire orientés vers la mise en relation de deux cultures exige des compétences plus larges, que la seule habilité linguistique ne peut garantir. » (ZARATE, 2004, p. 95)

La reconnaissance de l'indissociabilité de l'enseignement de la langue de celui de la culture a orienté la réflexion didactique vers une perspective interculturelle, qui se veut un compromis entre les besoins de la société et les enjeux de la mondialisation qui ne cesse de connaître des bouleversements. Ainsi, si l'on veut vivre dans un monde de paix et de conciliation, nous devons promouvoir les principes de tolérance, du respect et de la compréhension mutuelle entre les différentes sociétés, comme on le fait au sein de la famille pour installer de l'entente et de l'harmonie entre les membres qui habitent le même foyer. Ce projet doit passer par l'école, où les apprenants sont censés acquérir les compétences qui leur permettent de se libérer des chaînes de la méfiance et de s'ouvrir à l'autre pour s'enrichir de sa différence. En résumé, on peut dire que l'interculturel se vit et se construit plus qu'il se décrit..

Partie pratique

Chapitre I :

Attitudes des apprenants

vis-à-vis de l'autre

- Pré-expérimentation -

Dans une optique interculturelle, l'apprentissage d'une langue étrangère devrait offrir aux apprenants la possibilité de s'épanouir, de vivre un certain équilibre identitaire et d'établir avec d'autres cultures des contacts fondés sur le respect, l'échange et la conciliation. Cependant la réussite de tout processus d'apprentissage dépend largement de ce que ces apprenants pensent de la langue cible et des images qu'ils se font de sa culture et de ses locuteurs. De telles considérations nous ont amené à élaborer un questionnaire en vue de dégager les représentations enfouies dans l'imaginaire de nos apprenants et de procéder par la suite à une analyse qualitative des relations qu'ils entretiennent avec l'autre (langue et culture française). Nous tenons à signaler, que pour des raisons qu'exigent notre étude, ce questionnaire a été distribué à nos sujets deux fois : la première pendant la phase pré-expérimentale dans l'objectif d'identifier les idées préconçues de nos apprenants ; et la deuxième pendant la phase post-expérimentale pour repérer s'il y a progression dans leurs attitudes envers l'autre.

Pour les besoins de notre recherche, le questionnaire s'avère comme l'outil le plus pertinent pour récolter le maximum de données et les analyser en peu de temps. Cependant, il est à souligné, que cette méthode n'est pas sans inconvénient. En fait, il est impossible de s'assurer si les sujets ont bien saisi les énoncés et si leurs réponses sont vraiment honnêtes : les questions mal comprises ou répondues aléatoirement peuvent nous éloigner de notre objectif. C'est pour cette raison et afin d'éviter une telle dérive ou du moins en réduire le plus possible les risques, nous avons donné à nos apprenants tout le temps pour qu'ils répondent au questionnaire en classe, et nous avons essayé de leur expliquer tout ce qui, à leur sens, paraît difficile ou manque de clarté.

1 : Présentation du questionnaire

Le présent questionnaire est destiné aux apprenants (30) de troisième année secondaire, filière science expérimentale, du lycée Hamimi Saadi -Biskra-. Il se compose de quinze questions, dont la majorité est soit fermée ou à choix multiples. Nous avons opté pour ce genre d'interrogation afin de faciliter la tâche à nos sujets et les orienter dans leurs réponses. Cependant, pour éviter de leur imposer des choix quelconques, nous leur avons précisés qu'ils ont la possibilité d'ajouter d'autres suggestions, comme nous les avons invités à justifier leurs réponses par des explications significatives susceptibles d'enrichir notre étude par des éléments inattendus.

En vue d'adapter le questionnaire à la problématique de notre recherche et arriver à l'un de nos objectifs ; à savoir l'identification des représentations sociolinguistiques des apprenants, nous l'avons réparti en trois grandes sections :

1- Section n° 01 : Elle englobe les quatre premières questions, qui visent à déterminer le point de vue des apprenants vis-à-vis de la France, en s'informant sur les idées qu'ils associent à ce pays (positives/négatives) et s'ils ont envie de le visiter en tant que touriste ou à y faire ultérieurement des études supérieures.

2- Section n° 02 : Elle contient trois questions destinées à faire émerger les images que nos enquêtés se font des Français, en interrogeant leur attitude et leur sentiment envers ce peuple et leur prédisposition pour un éventuel contact avec un locuteur francophone.

3- Section n° 03 : Elle regroupe le reste des questions (huit), qui visent dans leur totalité à déceler les représentations des apprenants vis-à-vis du français et à mesure leur impact sur la motivation à apprendre cette langue étrangère.

2 : Analyse et commentaire des résultats

Question 01 : Que représente pour vous la France ?

- A- Pays de la modernité D- Le colonisateur
 B- Pays du racisme E- Autre :
 C- Pays de la liberté d'expression

Tableau 01		Nombre de réponses	Pourcentage
A- Pays de la modernité		12	40 %
B- Pays du racisme		18	60 %
C- Pays de la liberté d'expression		10	33,33 %
D- Le colonisateur		30	100 %
E- Autre	beau pays	02	6,66 %

Analyse et commentaire :

Par cette question, nous visons à identifier les représentations que se font les apprenants de la France. Afin de les guider dans leurs réponses, nous leur avons suggéré quatre propositions (deux positives et deux autres négatives) comme nous leur avons signalé qu'ils peuvent choisir plus qu'une réponse et qu'ils ont même la possibilité d'ajouter d'autres idées.

A partir du tableau, qui résume le nombre de réponses obtenues pour chaque proposition et le pourcentage qui lui correspond, nous constatons que tous les apprenants (100 %) considèrent la France comme un pays colonisateur. Nous estimons que cette prise de position est due à l'impact de l'histoire commune des deux pays (Algérie / France). De là, il s'avère que le passé colonial continue,

jusqu'à aujourd'hui, à alimenter les sentiments de méfiance, de peur de l'autre, de l'hostilité et du conflit.

La deuxième ligne du tableau affirme ce que nous venons de dire. En fait, plus que la moitié de la classe, soit 60 % des apprenants, voit dans la France un pays du racisme. Le poids du passé pèse alors très lourd sur la perception de l'autre et exerce une forte influence sur les relations (sociales) qu'ils peuvent entretenir avec cet étranger.

En revanche, une considérable partie de la classe, soit 40 % des apprenants, pense que la France est le pays de la modernité. Aussi 33,33 % des sujets interrogés la trouve comme un univers, où l'on peut s'exprimer en toute liberté. Deux apprenants ont ajouté qu'il s'agit, tout simplement, pour eux d'un beau pays.

Toutes ces idées et représentations positives sur la France montrent qu'une certaine partie des apprenants est prête à s'ouvrir à d'autres horizons et à tisser des liens avec l'Autre.

Il est à souligner que les apprenants ayant révélé qu'ils perçoivent la France comme l'ennemi du passé (l'ancien occupant) ont, eux-mêmes, avoué qu'ils la considèrent actuellement comme le pays de la liberté et de la civilisation moderne. Ceci peut être expliqué par le fait que même les apprenants qui portent des jugements négatifs vis-à-vis de l'autre, sont disposés à approcher son univers mais avec une attitude de vigilance. En d'autres termes ces apprenants sont prêts à tourner la page de l'Histoire. Cependant, pour y réussir l'enseignant doit avoir un certain savoir-faire afin de les amener, non à oublier les mémoires, mais plutôt à pardonner le passé pour pouvoir avancer, étant donné que la France d'aujourd'hui est un beau pays (comme quelques apprenants l'ont dit) avec qui on entretient beaucoup de relations commerciales et d'échanges culturels, etc.

Question 02 : Quelle est la première idée, qui vous vient à l'esprit quand on dit « France » ?

Tableau 02

			Fréquence
Les mots cités	Idées mélioratives	Connaissance-Savoir	22
		Progrès-Développement	14
		Démocratie-Liberté	11
		Paradis-Bonheur	09
	Idées péjoratives	Guerre-Colonisation	28
		Ennemi	17
		Racisme-arrogance	15
		Mécréants	08
	Autres	Paris-Tour Eiffel	19
		Emigration	13

Analyse et commentaire :

Nous avons posé cette question dans l'objectif de mieux diagnostiquer les stéréotypes des apprenants et leurs idées préconçues à propos de la France. Partant du principe que tout individu est porteur de quelques représentations sous forme d'images erronées ou d'idées incomplètes qui lui ont été imposées par la société, nous avons demandé aux apprenants d'associer d'une manière spontanée quelques termes qui leur viennent à l'esprit quand ils entendent le mot « France ». Ensuite, après le dépouillement des réponses obtenues, nous avons sélectionné les mots les plus fréquents sur les copies des enquêtés et nous les avons classés selon la

connotation qu'ils véhiculent (péjorative – méliorative – neutre) avant de procéder à l'analyse.

A partir des résultats affichés sur le tableau, on constate que les termes les plus cités par les apprenants sont : la guerre et la colonisation (28 fois pour chacune). Ceci révèle que la perception de la France en tant que puissance coloniale est bien ancrée dans l'esprit des apprenants. Le lourd sacrifice consenti par les Algériens afin de décrocher leur indépendance semble avoir encore son impact sur la réflexion de nos jeunes et la manière dont ils voient l'autre.

Le deuxième mot à connotation péjorative le plus cité est « l'ennemi » ; ce qui est alarmant ici, c'est que ce terme a été mentionné 17 fois, soit par 56,66 % des apprenants. Donc plus que la moitié de la classe cultive une image chargée de tensions et d'animosité envers la France. Ces représentations peuvent être néfastes sur le processus d'enseignement-apprentissage du français, car elles peuvent démotiver les apprenants et conduire jusqu'au rejet de l'Autre, du moment qu'ils le considèrent comme une menace.

Les mots « Racisme » et «Arrogance», dont le nombre d'occurrence vient en troisième position en termes de valeur péjorative, attestent de l'enracinement profond de certains préjugés dans l'esprit des apprenants et cela nous confirme que bien que ces jeunes n'aient pas vécu la période des conflits, ils ne sont pas indemnes de toute représentation négative. Il est donc nécessaire d'intégrer dans tout processus d'enseignement-apprentissage une démarche qui tend à combattre les idées préconçues sur l'autre. Il est vrai qu'on ne peut pas éliminer tous les préjugés et les images erronées, mais on peut du moins les relativiser afin de leur donner une conception plus proche de ce qui est la vérité.

Le dernier mot à connotation péjorative le plus repris est «mécraants». Ce jugement de valeur ne concerne pas directement l'Etat français, mais plutôt son peuple. Il s'agit d'une question qui se rapporte à la religion et où les apprenants ont eu tendance à généraliser, d'une manière aléatoire, un certain stéréotype. En

fait, cette confusion entre l'individu et la collectivité (communauté ou société) serait préjudiciable et peut conduire jusqu'au cloisonnement et le rejet de l'autre.

Contrairement à ce que l'on peut croire, les représentations des apprenants vis-à-vis de la France ne sont pas forcément péjoratives. Il y a eu plusieurs termes, qui véhiculent des idées valorisantes, voire idéalisantes de ce pays. En l'occurrence, les mots à connotation méliorative les plus cités étaient «connaissance – savoir». Ces deux termes figuraient sur 22 copies (questionnaires) des sujets interrogés, soit 73,33 % de la classe. Cela révèle que bien que l'image de la France soit déjà associée à la guerre, au racisme et à l'hostilité, nombreux sont les apprenants qui la trouvent comme le pays de la science, de la technologie et de la recherche, ce qui signifie que ces apprenants la prennent pour un modèle à suivre dans le domaine scientifique, comme il peut être interprété comme une expression implicite de leur désir à poursuivre leurs études à l'étranger, plus précisément en France.

La France a aussi été associée 14 fois au progrès et au développement, c'est-à-dire, que 46,66 % de la classe la ressent comme un pays caractérisé par une puissance financière et économique, qui procure à la société une belle vie. Cette perception valorisante de ce pays s'est traduite également par l'intermédiaire d'autres termes cités dans les réponses des apprenants, tels que : modernité, argent, technologie, prestige, travail, luxe et force etc.

Pour 36,66 % de la classe la France représente également un exemple de la démocratie et un symbole de la liberté. La récurrence de ces deux termes (démocratie et liberté) sur 11 questionnaires montre la conscience politique de quelques apprenants, dont certains ont même mentionné le nom de Macron et de quelques ex-présidents de la république française.

Quelques termes attribuant une image idéalisante et trompeuse à la France ont été cités par neuf apprenants. Il s'agit surtout des deux mots « paradis » et « bonheur », qui nous ont montré cette tendance, chez quelques individus, à idéaliser l'autre et à voir la perfection en lui. C'est un état de fait, qu'on ne peut

pas dissimuler, car il représente un véritable danger qui peut conduire ces jeunes jusqu'à la déculturation.

Afin d'éviter à ces apprenants le fait de passer par une telle situation de perturbation identitaire, nous allons tâcher de mettre en œuvre une démarche susceptible de les amener à redresser, remodeler et relativiser leurs représentations pour qu'ils puissent prendre davantage conscience de la réalité.

En résumé, l'ensemble des mots évoqués par les apprenants pour décrire la France révèlent des sentiments tiraillés à la fois entre l'admiration et la méfiance : l'admiration d'un pays qui les a éblouis par sa beauté, son développement et son patrimoine culturel (Tour Eiffel, cité 19 fois) ; et la méfiance attisée par les mémoires tumultueuses, les traumatismes coloniales et la guerre de libération.

Question 03 : Avez-vous envie de visiter la France ? Oui Non

* Pourquoi ?

Tableaux 03	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	18	60 %
Non	12	40 %

Pourquoi ?			
	Justification (exemples)	Pourcentage	
Attitude	Positive	Un beau pays – Faire du shopping dans le pays de la mode – Réaliser un rêve.	40 %
	Négative	Les Français n'aiment pas les Algériens – La vie est trop chère là bas - je déteste ce pays.	33,33 %

	Neutre	oui	Découvrir la culture française – Voir les monuments - visiter les musées.	20 %
		non	Faire du tourisme dans son pays (Algérie) avant d'aller ailleurs.	06,66 %

Analyse et commentaire :

Dans l'objectif de mesurer à quel point nos apprenants sont prêts à s'ouvrir à d'autres univers socioculturels, nous leur avons posé une question susceptible de stimuler leurs représentations quand ils essayent de justifier leur attitude. Celle d'avoir ou non le désir de visiter la France.

Etant donné que la question était fermée, certes les réponses obtenues ne sortiront pas de l'un des deux choix proposés (Oui / Non). Cependant, les justifications fournies par les apprenants ont été réparties en trois catégories : - attitude à connotation positive – attitude à connotation négative et attitude neutre.

Des deux tableaux, ci-dessus, récapitulant les résultats obtenus, nous constatons qu'il y a un certain paradoxe : de la première et la deuxième question de l'enquête, nous avons compris que la majorité se représente mal la France, toutefois la troisième question nous révèle que 60 % de la classe désire visiter ce pays.

40 % de ceux qui ont opté pour ce choix (Oui) ont avancé des arguments véhiculant des idées positives sur la France. Certains disaient qu'ils aiment le voyage et que le fait d'être sur le sol français représente l'un des rêves de l'enfance. Alors que, d'autres ont révélé qu'ils l'assimilent à un eldorado, surtout pour les gens qui s'intéressent à la mode et veulent vivre sans tabous. Quelques autres apprenants ont, de leur part, évoqué différentes raisons, on se contente ici de citer uniquement la modernité de ce pays et la beauté de sa nature et de son urbanisme.

Concernant le reste des interrogés, 20 % ayant répondu par « Oui », bien qu'ils aient envie de visiter la France, ils ont abordé des arguments exprimant la neutralité, en disant que les véritables raisons qui les motivent à entreprendre un tel voyage est le désir de découvrir la culture de l'autre et de voir de près son patrimoine civilisationnel comme les musées et les monuments (Arc de triomphe – Notre Dame de Paris, etc.).

Quant à ceux qui ont pris une attitude de réticence et de refus de l'ouverture sur l'autre, ils représentent 40 % de la classe, soit 12 apprenants dont chacun s'est replié sur soi-même en renforçant ainsi l'étanchéité des frontières qui les séparent de l'autre.

33,33% de ces apprenants ont justifié leur choix par des mots qui dénotent qu'ils sont emprisonnés dans une logique de peur, de tension et de méfiance de l'autre, en considérant la France comme un pays où les petites collectivités, à l'instar de la communauté algérienne installée là-bas, sont victimes de préjugés et souffrent souvent de certains comportements discriminatoires.

Par ailleurs, 06,66 % de ceux ayant refusé de visiter la France, ont justifié leur attitude par le fait qu'ils envisagent de commencer par la découverte de leur propre pays avant d'aller ailleurs. Donc ces apprenants, bien qu'ils aient montré une certaine réticence envers l'autre, leur refus d'ouverture n'était pas catégorique et bien qu'ils aient préféré de camper sur eux-mêmes, ils ont donné signe qu'ils sont prêts à cultiver la tolérance et à approcher l'univers de l'autre.

En général, sur l'ensemble des réponses, il a été remarqué que plusieurs apprenants ont exprimé des attitudes qui renferment des contradictions. En effet, certains individus ayant déjà manifesté des représentations négatives vis-à-vis de la France, dans les deux premières questions, ont changé de camp lors de la troisième question. Cette divergence dans les représentations chez le même individu a été qualifiée par Miliani. M comme une sorte de « schizophrénie » (MILIANI, 2002, pp. 79-95). Il s'avère que certains individus ont des visions du monde conflictuelles et qu'ils trouvent pour chacune de leur attitude une

Chapitre I : attitudes des apprenants vis-à-vis de l'autre -pré-expérimentation-

justification - à leur sens - raisonnable et logique. Ainsi, en se référant à l'histoire, ils estiment que la France est l'ennemi éternel de l'Algérie, et ils l'associent au racisme et à la colonisation. Cependant, vu qu'elle est aujourd'hui un pays très développé par rapport au nôtre, ils n'ont pas hésité à exprimer leur envie de la voir et de découvrir sa beauté et sa richesse patrimoniale.

Question 04 : Avez-vous envie de faire des études supérieures en France ?

Oui

Non

* Pourquoi ?

Tableaux 04	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	16	53,33 %
Non	14	46,66 %

Pourquoi ?			
	Catégorie thématique	Description (EXP)	Pourcentage
Connotation positive	Meilleure qualité d'enseignement	- Le niveau des études est élevé - Leurs universités sont meilleures	53,33 %
	Diplôme mieux classé	- Le diplôme de l'université française est mieux valorisé	
	Réussite professionnelle	- Garantie d'avoir un bon travail et un bon salaire	

Connotation négative	Représentations des Français envers les Algériens	<ul style="list-style-type: none"> - Les Français n'aiment pas les Algériens - Le racisme en France 	33,33 %
Connotation neutre	Attachement à sa famille et à sa patrie	- Impossible de vivre loin de ma famille et de mon pays	13,33 %
	Manque de moyens financiers	<ul style="list-style-type: none"> - Les études en France ne sont pas gratuites - Je ne peux pas payer les frais 	

Analyse et commentaire :

Nous avons envisagé de poser une question sur la poursuite des études à l'étranger, puisque les réponses des enquêtés sur une telle interrogation pourraient être révélatrices de représentations et nous donnent ainsi l'opportunité ; d'une part de diagnostiquer à quel point les apprenants sont prêts à aller au-delà des frontières de leur pays et à vivre l'altérité qui favorise la coexistence et prépare l'individu à une conciliation avec l'autre ; d'autre part nous estimons qu'une telle question va guider les apprenants à établir des comparaisons entre le système éducatif algérien et celui de la France, ce qui va nous permettre de voir comment ils évaluent la formation scientifique dans ces deux pays.

D'après les réponses obtenues sur cette question et les statistiques qui figurent sur les tableaux, ci-dessus, 53,33 % des apprenants souhaitent poursuivre leurs études universitaires en France. Ils expliquent cela par l'excellente qualité d'enseignement fournie à l'étranger et la valeur des diplômes, octroyés là-bas, qui peuvent leur assurer de meilleures opportunités de réussite professionnelle et par conséquent de jouir d'un meilleur niveau de vie.

Ce que nous avons remarqué jusque-là est que tous les apprenants, ayant exprimé leur désir d'aller en France, ont axé leurs justifications sur le critère de l'utilité de faire des études à l'étranger et les privilèges qui peuvent en découler. Donc ce qui a guidé le choix de ces 16 apprenants n'était guère une motivation liée à l'affectivité (relations intercommunautaires), mais c'étaient plutôt des raisons d'ordre pragmatique, favorisées par l'image positive (réelle ou supposée) qu'ils conçoivent de la formation scientifique supérieure en France, qui ont été déterminantes dans cette décision.

Concernant le nombre des apprenants qui ont exprimé leur refus d'aller étudier en France, il avoisine la moitié de la classe (46,66 %), dont 33,33 % ont fondé leurs argumentations sur des idées à connotation négative envers ce pays. Leur réflexion a été focalisée sur une description superficielle de la vie à l'étranger et de la discrimination dont souffrent les immigrants installés là-bas. En d'autres termes, leur refus est justifié essentiellement par le racisme des Français contre les Algériens.

Il y a cependant, une infime partie de la classe (04 personnes) qui bien qu'elle ait exprimé son refus de poursuivre ses études à l'étranger, elle a justifié son choix par des arguments objectifs. C'est-à-dire des arguments qui ne portent aucun jugement de valeurs envers l'autre. Il s'agissait notamment de réponses axées sur l'affectivité et l'attachement à sa famille et à son propre pays, comme il y a ceux qui ont évoqué la gratuité des études en Algérie et la difficulté de payer les frais de la scolarisation en France.

Question 05 : D'après vous, les Français sont un peuple :

- A- Humble et modeste D- Ouvert d'esprit
 B- Cultivé E- Xénophobe
 C- Prétentieux F- Autre :

Tableaux 05			Nombre de réponses	Pourcentage
A- Humble et modeste			00	00 %
B- Cultivé			10	33,33 %
C- Prétentieux			15	50 %
D- Ouvert d'esprit			11	36,66 %
E- Xénophobe			19	63,33 %
Autre	Positive	- Sérieux	02	06,66 %
		- Polis	01	03,33 %
	Négative	- Egoïste	01	03,33 %

Tableau récapitulatif		
	Nombre de réponses	Pourcentage
Représentation positive	24	40,67 %
Représentation négative	35	59,32 %

Analyse et commentaire :

Afin d'identifier les représentations des apprenants envers les Français en tant que peuple et société, nous leur avons posé une question à choix multiples et nous leur avons demandé d'opter pour la réponse qui semble la plus en adéquation avec la perception qu'ils ont de l'Autre. Il convient de préciser qu'il a été signalé aux enquêtés qu'ils peuvent choisir plus qu'une proposition (réponse) et qu'ils ont même la possibilité d'ajouter d'autres idées ou termes qui décrivent l'Autre tel qu'ils l'imaginent dans leur esprit.

De l'observation du tableau, on constate que la représentation la plus sélectionnée par les apprenants est celle qui qualifie les Français de xénophobes. Il s'agit de 19 personnes (soit 63,33 % de l'effectif de la classe), dont 15 d'entre eux ont ajouté qu'ils trouvent le peuple français prétentieux. Ces deux préjugés adoptés par les apprenants peuvent être expliqués à l'aune de deux paramètres. Le premier est le paramètre historique : évoqué antérieurement, et selon lequel nous estimons qu'il serait illusoire de croire que les individus, puisqu'ils n'ont pas vécu la période de la guerre, seraient à l'abri de tout préjugé. En effet le poids du passé colonial exerce d'une manière ou d'une autre une influence sur la pensée de nos jeunes. Le deuxième paramètre est social : il recouvre la problématique de l'immigration et la question de s'intégrer dans la société française. La situation désagréable de certains Algériens vivant à l'étranger, qui laisse penser qu'ils sont victimes de la discrimination, a renforcé les préjugés contre les Français et a donné l'impression qu'ils sont hostiles aux étrangers (notamment les maghrébins).

Toutefois, il y a une partie considérable de la classe qui ne partage pas les mêmes points de vue péjoratifs envers l'Autre. En fait, sur l'ensemble des individus interrogés, 11 apprenants (36,66 %) ont dit qu'ils trouvent les Français ouverts d'esprit. Dix de ces mêmes apprenants ont révélé également qu'ils les considèrent comme un peuple modeste. Il y a même certains qui ont ajouté qu'ils pensent que les Français sont des gens sérieux et polis. Toutes ces représentations positives envers l'Autre dénotent que, bien que les apprenants vivent dans le même milieu social, les idées qu'ils cultivent ne sont pas forcément identiques. Si la

majorité, sous l'influence de certains facteurs, considère mal le Français, il y a néanmoins un nombre important d'apprenants qui le voit d'un œil valorisant.

Pour mettre plus de la lumière sur cet état de fait, nous avons dressé un deuxième tableau, qui récapitule les résultats obtenus. De l'observation des statistiques qui y figurent ; vingt-quatre (24) des réponses fournies portent des représentations positives, tandis que trente-cinq (35) véhiculent des idées négatives vis-à-vis des Français. Delà, on peut déduire que l'esprit de nos apprenants n'est pas blanc, mais qu'il est pétri de représentations (péjoratives ou mélioratives), qu'ils ont hérités soit du milieu familial dans lequel ils ont grandi, ou sous l'influence des médias qui peuvent façonner lentement les esprits et forger les manières de penser.

Question 06 : Face à un locuteur francophone, je ressens :

A- De l'admiration **C-** Aucun sentiment (neutre)

B- Du rejet **D-** Autre :

* Pourquoi ?

Tableaux 06	Nombre de réponses	Pourcentage
A- De l'admiration	09	30 %
B- Du rejet	16	53,33 %
C- Aucun sentiment	05	16,66 %

Pourquoi ?			
Attitude	Justification (exemples)		Pourcentage
	Positive	<ul style="list-style-type: none"> - Les francophones sont polis et cultivés - Le français est généralement utilisé par les intellectuels - Les francophones sont charmants et romantiques 	30 %
Négative	<ul style="list-style-type: none"> - C'est le résidu du système colonial - Ils sont laïques - Ils défendent la culture occidentale 	53,33 %	

Analyse et commentaire :

Par la présente question, nous visons à diagnostiquer un facteur non négligeable dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, celui des représentations sociolinguistiques des apprenants. Notre objectif est de cerner les attitudes de nos apprenants vis-à-vis d'un fait linguistique. Pour ce faire, nous allons tenter de repérer, en premier lieu, les images qu'ils associent à la langue française et en second lieu nous allons essayer de diagnostiquer les sentiments qu'ils éprouvent vis-à-vis d'un locuteur francophone. En bref, notre analyse consisterait, essentiellement, à mesurer l'incidence des représentations stéréotypées sur le désir d'apprendre une langue étrangère et leur impact sur les éventuelles rencontres interculturelles.

En guise de réponses à cette question, nous avons proposé trois choix possibles et nous avons souligné aux apprenants qu'ils doivent opter pour une seule réponse en excluant toutes les autres. Le tableau, ci-dessus, montre que 19 parmi les 30 apprenants de la classe (53,33 %) ont adopté une attitude de rejet vis-à-vis de l'Autre et de sa langue.

De l'ensemble des arguments qu'ils ont avancés, on comprend que leur jugement de valeur a été fondé, d'une manière subjective, sur la fonction sociale de la langue, qui représente un facteur de catégorisation idéologique. C'est dans cette mesure qu'ils ont accusé de non-nationaliste toute personne –d'origine algérienne– s'exprimant en français. D'ailleurs, il y a même certains qui l'ont traitée de partisan du système colonial et de défenseur de la culture occidentale.

De leurs propos justificatifs, on a remarqué que les arguments portent des préjugés assez violents quand ils font référence à un locuteur algérien, tandis que ces préjugés et représentations négatives sont apaisés ou moins violents quand ils font référence à un locuteur francophone natif. Mais de toute manière, nous estimons que cette tendance à rejeter l'Autre est alarmante, car elle peut conduire à un blocage linguistique et déboucher sur des malentendus et des incompréhensions qui seront néfastes sur le processus d'apprentissage de ces individus et sur leur éventuelle rencontre interculturelle.

De la première ligne du tableau, on constate qu'il y a une petite partie de la classe, qui s'est démarquée par son ouverture d'esprit et sa tolérance. Il s'agit de 09 apprenants (soit 30 %), qui ont exprimé leur admiration de l'Autre et leur désir de découvrir sa richesse culturelle. Cette reconnaissance et ce respect de la différence sont la preuve que ces apprenants ne sont pas cloisonnés à l'intérieur d'une culture unique et qu'ils sont aptes à évoluer dans un monde caractérisé par les mutations rapides.

Cependant, il est à signaler que parmi ces neuf apprenants, il y a certains qui ont eu tendance à surestimer, voire à idéaliser l'Autre et sa langue (le français est la langue des intellectuels, les francophones sont cultivés, etc.). Il est vrai que les représentations positives peuvent développer chez l'apprenant la volonté de s'émanciper, de connaître plus sur l'autre et d'apprendre sa langue, mais elles peuvent le déstabiliser et de ce fait mettre son identité en jeu. Donc la solution serait d'initier ses individus à relativiser les images qui leur ont été transmises par la société et d'approcher l'univers de l'Autre à la fois avec vigilance et tolérance,

pour ne pas tomber dans le piège de surestimer ou sous-estimer que ce soit sa propre culture ou celle de l'autre.

En fin, il y a un petit groupe composé de cinq apprenants, qui a opté pour le troisième choix, celui de n'avoir aucun sentiment spécifique face à un locuteur francophone. Il s'agit d'une réponse médiane, qui dénote de la neutralité mais cela reste équivoque et étant donné que cette attitude n'a pas été justifiée, on ne peut vraiment pas la commenter.

Question 07 : Pensez-vous que l'Algérien arabophone est différent d'un Algérien francophone ?

Oui Non * Pourquoi ?

Tableaux 07	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	19	63,33 %
Non	11	36,66 %

		Justifications (EXP)
Représentations	Arabophone	- Modeste – Nationaliste -
	Francophone	- Cultivé – Moderne – Ouvert - Aime la France – Orgueilleux

Analyse et commentaire :

Cette question a été posée dans l'objectif d'identifier les représentations des apprenants et de diagnostiquer leurs visions sur l'existence d'une éventuelle différence entre deux Algériens d'appartenance linguistique différente : l'un

francophone et l'autre arabophone. Dans un premier temps, nous avons demandé à nos enquêtés de prendre une position par rapport à l'idée énoncée, et dans un second temps nous les avons interpellés à justifier leur attitude, s'ils estiment qu'il y a une différence, en citant quelques traits qui les distinguent l'un de l'autre.

Les données retranscrites sur les tableaux ci-dessus nous informent que la grande majorité des apprenants, soit 63,33 % de l'ensemble de la classe, pense qu'il y a effectivement une différence entre le locuteur arabophone et le locuteur francophone, tous les deux Algériens, contre seulement 36,66 % des interrogés qui estiment qu'il n'y a pas de divergence entre les deux.

Les apprenants, qui ont attesté l'existence des différences entre les deux locuteurs, ont justifié leur positionnement par le fait que l'arabophone est souvent plus modeste et qu'il se caractérise par l'attachement à sa patrie (l'Algérie), à sa culture et à ses origines. Tandis que le francophone y est décrit comme quelqu'un d'orgueilleux, qui aime beaucoup plus la France que son propre pays.

Il est à noter que même si l'Algérien francophone est mal considéré par certains apprenants, d'autres ont eu tendance à le présenter d'une manière positive comme une personne cultivée, moderne et ouvert d'esprit.

En résumé, on peut dire que pour la plupart de nos enquêtés (63,33 %) l'appartenance linguistique peut avoir une influence sur l'aspect comportementale de l'individu et sur ses convictions idéologiques. Ainsi l'Algérien arabophone est perçu comme humble et plus nationaliste par rapport à un Algérien francophone considéré comme plus cultivé mais moins nationaliste.

Question 08 : Aimez-vous la langue française ? Oui Non

* Pourquoi ?

Tableaux 08	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	13	43,33 %
Non	17	56,66 %

Pourquoi ?			
	Justification (exemples)	Pourcentage	
Attitude	Positive	<ul style="list-style-type: none"> - C'est une belle langue – Une langue romantique - Un rêve d'enfance de parler comme les français natifs - Elle est très utile dans notre vie 	43,33 %
	Négative	<ul style="list-style-type: none"> - C'est une langue très difficile - Une langue de deuxième rang par rapport à l'anglais - C'est la langue de l'ennemi - C'est la langue des orgueilleux 	56,66 %

Analyse et commentaire :

Le français a conservé son statut de première langue étrangère depuis l'indépendance. D'ailleurs il a même laissé des traces sous forme d'emprunts dans notre dialecte et il est devenu une partie incontestable de notre réalité quotidienne. Cependant, sa situation tend dernièrement à se dégrader ; en effet peu d'apprenants

aujourd'hui sont capables de s'exprimer correctement en cette langue étrangère. Cela peut être due aux représentations négatives que ces étudiants se font de l'Autre ou notamment à la campagne d'arabisation résultant d'une idéologie de xénophobie.

Afin d'en savoir plus, nous avons posé une question susceptible de stimuler les sentiments des apprenants et de faire émerger leurs idées préconçues vis-à-vis de la langue française. Les résultats obtenus sont présentés dans les deux tableaux ci-dessus, dont le premier nous informe du nombre et du pourcentage de ceux qui aiment ou non le français, tandis que le deuxième nous montre quelques arguments, classés en fonction de leur connotation, justifiant l'attitude des apprenants.

De la lecture des statistiques, il s'avère que sur les trente sujets interrogés, il y a treize personnes (43,33 %) qui ont déclaré qu'ils aiment le français. La majorité de ces apprenants estime que c'est une langue très utile dans leur vie. D'autres ont dit qu'ils pensent que c'est une belle langue et ils l'ont associée à l'expression des émotions, notamment l'amour.

De ces arguments, on constate que les apprenants ont focalisé sur deux critères afin d'étayer leur prise de position : il s'agit, en premier lieu, du critère de l'utilité où ils ont mentionné l'importance du français dans le monde du travail et les opportunités auxquelles peut accéder celui qui le maîtrise. En second lieu, ils se sont référés à l'affectivité en évoquant la beauté de cette langue au niveau de la prononciation et son caractère doux, romantique et mélodieux surtout quand on écoute un poème ou une chanson. Il n'était donc guère surprenant de lire sur la copie d'un apprenant qu'il est séduit par l'élocution des Français et qu'il souhaite avoir un tel accent et pouvoir parler comme un francophone natif.

Par contre, sur l'ensemble des enquêtés, il y a 17 apprenants, soit 56,66 %, qui ont révélé qu'ils n'aiment pas le français et qu'ils le considèrent comme la langue des orgueilleux, des hautains et de ceux qui se croient être les meilleures. Il a été remarqué également qu'il y a certains apprenants qui collent l'étiquette du

colonisateur à tout ce qui est français, y compris la langue. Tandis que d'autres ont justifié leur attitude par le fait qu'ils trouvent cette langue compliquée et très difficile à apprendre et qu'elle est en déclin face à l'anglais dont l'expansion ne cesse de prendre de l'ampleur grâce à sa simplicité et la facilité de son apprentissage.

En général, sur l'ensemble des réponses recueillies, il a été noté que la majorité de la classe (plus que la moitié) perçoivent mal le français. Les images dépréciatives que ces apprenants se font de cette langue peuvent les démotiver et conduire à l'échec de leur processus d'apprentissage.

Question 09 : Désirez-vous améliorer votre degré de maîtrise de la langue française ? Oui Non

* Pourquoi ?

Tableaux 09	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	18	60 %
Non	12	40 %

Pourquoi ?		
	Justification (exemples)	Pourcentage
Attitude Positive	- Outil de promotion individuelle - Parler français, c'est appartenir à une catégorie d'élites - Les études à l'université se font en français	60 %

	Négative	- Je n'aime pas cette langue - C'est une langue inutile - Le monde entier parle anglais	40 %
--	----------	---	------

Analyse et commentaire :

Après s'être renseigné sur le sentiment des apprenants et leur rapport à la langue française, nous leur avons posé une autre question qui vise à diagnostiquer leur désir de promouvoir leurs compétences (linguistiques, discursives, etc.) et de mesurer à quel point ils sont motivés à faire des efforts pour la maîtrise de cette langue et le contrôle des difficultés qui font obstacles à l'apprentissage et entravent la réalisation de leur objectif.

Afin de mieux identifier les facteurs influents sur la prise de décision, nous avons demandé à nos enquêtés de se justifier, en nous expliquant les raisons qui les ont faits prendre une telle ou telle attitude.

Des réponses recueillies, il ressort que 60 % de la classe souhaitent améliorer son niveau en langue française. Pour cette majorité des apprenants le français est un moyen mythique de promotion individuelle et d'intégration sociale, dans la mesure où il attribue à celui qui le maîtrise un certain statut intellectuel qui le distingue du reste de la population. En d'autres termes, pour eux, savoir bien parler français signifie avoir la clé d'accès à la classe des élites.

Il est à souligner que même certains apprenants qui ont déjà dit qu'ils n'aiment pas le français, ils ont révélé cette fois-ci que la maîtrise de cette langue ouvre de meilleures perspectives à son locuteur et lui facilite la réussite dans certaines spécialités scientifiques socialement perçues comme prestigieuses telles que : la médecine, la pharmacie et l'informatique, etc.

Toutefois, il y a une importante partie des enquêtés qui a affiché un manque d'intérêt pour l'apprentissage du français. Il s'agit de douze apprenants, soit 40 %, qui pensent que cette langue n'est pas vraiment utile et ils insistent sur sa comparaison avec la langue anglaise considérée comme plus pertinente. A ce sujet, nous estimons que l'attitude de ces apprenants est influencée par l'illusion que l'anglais soit une langue mondiale et par la prétendue facilité de son apprentissage face à la prétendue difficulté de la langue française.

Ces idées préconçues sont d'après Barbeiro « *l'expression de la représentation de l'effort que le sujet doit faire pour arriver à comprendre ou à parler une langue particulière.* » (BARBEIRO, 2013, p. 151) . Elles pourraient donc être démotivantes si les résultats obtenus à l'issue d'un processus d'apprentissage ne correspondent pas à l'effort consenti ou à l'objectif escompté.

Question 10 : Estimez-vous que l'apprentissage de la langue française est :

- A- Facile B- Abordable C- Difficile
- D- Autre :

Tableau 10		Nombre de réponses	Pourcentage
A- Facile		00	00 %
B- Abordable		5	16,66 %
C- Difficile		16	53,33 %
D- Autre	Très difficile	09	30 %

Analyse et commentaire :

Cette question vise essentiellement à dévoiler l'attitude des apprenants à propos du mythe linguistique qui stipule que le français est une langue difficile à apprendre. A notre avis, toutes les langues s'équivalent et elles ont toutes des

spécificités et des points de difficultés, mais il s'avère que nos enquêtés ne partagent pas notre point de vue et les résultats affichés sur le tableau ci-dessus, montrent que :

53,33 % des sujets interrogés pensent que le français est une langue difficile. Alors que 30 % estiment qu'elle est plutôt très difficile à assimiler. Ces représentations reflètent les difficultés énormes que ces apprenants subissent dans leur processus d'apprentissage.

En fait, la majorité de la classe a des lacunes au niveau de la grammaire, de la syntaxe et de la conjugaison, etc. Mais nous croyons que les problèmes rencontrés par ces apprenants sont beaucoup plus d'ordre psychologique et social. Les idées stéréotypées et les préjugés qui leur ont été transmis par la société les ont induits dans une néfaste insécurité linguistique et dans le doute qu'ils peuvent surmonter les obstacles qui les empêchent d'arriver à leur objectif, celui de pouvoir s'exprimer avec aisance, à l'oral tout comme à l'écrit, en langue française.

Cependant, neuf (09) personnes de la classe ont fait l'exception par leur choix. D'après eux, le français est une langue abordable. Cette réponse donne l'impression que ces apprenants ont un bon niveau en cette langue étrangère et qu'ils sont bien motivés et prêts à faire plus d'effort pour la maîtriser. Le lien positif que ces apprenants entretiennent avec le français ne devrait pas être négligé par l'enseignant, car cela représente une sorte de motivation sur laquelle il peut reposer afin de les amener à progresser dans leur apprentissage.

Il est à signaler qu'aucune personne n'a opté pour la première réponse (l'apprentissage de la langue française est facile) et cela nous semble tout à fait logique, parce que le problème des langues étrangères ne touche pas uniquement les apprenants de cette classe, mais il s'agit d'une question qui concerne toute l'Algérie d'une manière générale et les régions du sud d'une manière particulière. Les résultats dans les examens officiels, comme le Bac, en est la meilleure preuve.

Question 11 : Classez par ordre de préférence les trois langues suivantes :

A- Arabe B- Français C- Anglais

* Justifiez votre premier choix.

Tableaux 11		Mentionné en tant que		
		Premier choix	Deuxième choix	Troisième choix
Nombre de réponses	A- Arabe	16	14	00
	B- Français	06	06	18
	C- Anglais	08	10	12

Justification du premier choix (Exp)	
A- Arabe	- La langue de la religion – La langue de notre pays – Elle est noble
B- Français	- La langue d'émancipation – C'est une belle langue
C- Anglais	- La langue de la science – La première langue parlée au monde

Analyse et commentaire :

Dans un contexte à tendance diglossique, nous avons voulu déterminer l'attitude de nos apprenants vis-à-vis des trois langues qui occupent la scène sociolinguistique de notre pays, à savoir l'arabe, le français et l'anglais. Le classement de ces derniers ne sera pas arbitraire, mais nous estimons que les sujets interrogés vont recourir dans leurs choix à des critères sociolinguistiques spécifiques, lesquels critères sont certainement tributaires des représentations que ces apprenants ont assimilées au cours de leur processus de socialisation.

Des résultats figurant sur les tableaux ci-dessus, nous constatons que 16 apprenants, soit 53,33 % de la classe, préfèrent en première position la langue arabe (10 d'entre eux ont sélectionné l'anglais en deuxième position et les 6 autres ont préféré le français). Dans la justification de leur premier choix, ils ont fait référence à la religion et à leur appartenance identitaire en considérant cette langue comme représentante de l'authenticité de leurs origines.

Les arguments avancés révèlent que cette proportion de la classe conçoit la langue arabe comme un symbole de rattachement affectif à l'Islam et d'enracinement dans la culture algérienne. Cette attitude décrite par L. Dabène comme une sorte de « conscience ethnolinguistique » permet à l'individu d'établir un rapport entre ses références linguistiques et son appartenance identitaire, dans la mesure où il s'approprie des conduites, des pratiques et des valeurs pour exprimer son alignement à un groupe et réciproquement sa différence par rapport à un autre. (DABENE, 1994)

La langue anglaise, quant à elle, a été indiquée huit fois en première position, soit par 26,66% de l'ensemble de la classe (pour ces apprenants le français vient toujours en troisième position après la langue arabe). Les justifications se sont portées sur la valeur de cette langue qui est devenue, d'après eux, le véhicule de la pensée scientifique et de la modernité. Il est à noter que plusieurs apprenants ont fait allusion dans leurs arguments à la concurrence entre le français et l'anglais et comment ce dernier a conquis la scène et devenu la première langue du monde.

Malgré l'évolution croissante de l'anglais dans notre pays, le français semble avoir encore une place privilégiée chez quelques-uns de nos enquêtés. Il s'agit en fait de 06 apprenants qui l'ont sélectionné en première position (suivi de l'arabe et de l'anglais en dernière position). Pour cette proportion la langue française reste, quelles que soient les circonstances, l'un des moyens d'émancipation et d'ouverture sur de nouveaux horizons.

En résumé, des réponses obtenues, il s'avère que certains sujets interrogés considèrent, à tort, qu'une telle ou telle langue est le véhicule exclusif de l'universalité. Ce sont, généralement, des motivations personnelles, des représentations ou des normes idéologiques qui guident l'attitude de ces apprenants et les orientent dans la prise de décision. Il est donc de plus en plus essentiel de les sensibiliser au fait que toutes les langues se valent et qu'être bilingue ou plurilingue est un enrichissement personnel et culturel, dans la mesure où il leur permet de vivre l'altérité linguistique.

Question 12 : Jugez-vous que l'apprentissage de la langue française en Algérie est : **A-** Pas important **B-** Important **C-** Très important

* Pourquoi ?

Tableaux 12	Nombre de réponses	Pourcentage
A- Pas important	10	33,33 %
B- Important	12	40 %
C- Très important	08	26,66 %

Pourquoi ?		
Justification (exemples)		
Attitude	Positive	- Les administrations utilisent le français - L'enseignement supérieur se fait en français - Elle donne plus de chance pour avoir un travail
	Négative	- L'anglais est plus important

Analyse et commentaire :

Bien que l'Algérie n'adhère pas à l'organisation internationale de la francophonie, le français demeure la langue étrangère la plus présente dans notre réalité quotidienne. Pour mettre en évidence la place qu'elle occupe dans la société algérienne, nous avons interrogé nos apprenants sur la valeur qu'ils accordent à l'apprentissage de cette langue dans notre pays. Afin de les guider dans la réponse, nous leur avons suggéré trois propositions (pas important / important / très important) et nous leur avons demandé d'expliquer leur choix.

Des réponses obtenues, il s'avère que les attitudes des sujets interrogés sont majoritairement positives : 40 % des apprenants estiment que l'acquisition du français est importante, tandis que 26,66 % la trouvent plutôt très importante. Il semble que ce sont des facteurs socioculturels, économiques et psychiques qui ont orienté leur choix.

De la lecture des arguments avancés afin d'expliquer leur prise de position, on se rend compte, que ces apprenants sont bien conscients du fait que la langue française est beaucoup plus implantée sur la scène sociolinguistique de l'Algérie comme elle ne l'avait jamais été auparavant. Elle est, en fait, omniprésente dans nos institutions administratives et dans notre vie quotidienne par le biais de la presse audio-visuelle.

Cette situation, où le français prétend à un statut de co-officialité avec la langue arabe a bien été décrite par Sebaa, qui souligne que :

« La réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. Il est de notoriété publique que l'essentiel du travail dans les structures d'administration et de gestion centrale ou locale, s'effectue en langue française. » (SEBAA, 2002, p. 85)

Toutefois, il y a une partie, non négligeable, de la classe qui pense que l'apprentissage du français n'est plus important et qu'actuellement c'est la langue anglaise qui domine le monde et présente plus d'intérêts pour ceux qui la maîtrisent.

L'envie et la motivation de ces 10 apprenants pour l'appropriation de l'anglais se trouvent justifié par le fait qu'ils le perçoivent comme une langue internationale et donc un moyen plus utile, voire indispensable pour communiquer et échanger avec un étranger.

Question 13 : J'apprends le français pour :

A- Apprendre à mieux communiquer avec un étranger

B- Réussir dans les études et faire une bonne carrière

C- Ce n'est pas mon choix (contraint de l'apprendre)

D- Autre :

Tableau 13	N. Réponses	Pourcentage
A- Apprendre à mieux communiquer avec un étranger	07	23,33 %
B- Réussir dans les études et faire une bonne carrière	11	36,66 %
C- Ce n'est pas mon choix (contraint de l'apprendre)	12	40 %
D- Autre	00	00 %

Analyse et commentaire :

Au cours de sa vie tout individu, qui aspire à s'instruire, aura le plaisir d'apprendre plusieurs sciences. Les langues étrangères sont l'une des disciplines, dont la nécessité d'apprentissage est devenue actuellement partie intégrante de nos mœurs.

Il est indéniable que les langues étrangères sont un atout, dans la mesure où elles nous permettent de se transposer dans une autre culture et de se structurer une autre façon de penser et de communiquer, mais peu de gens s'interrogent réellement sur les avantages et les raisons qui peuvent les pousser à s'investir tant dans l'acquisition d'une langue autre. De ce fait, nous avons estimé important de poser une question, à nos enquêtés, susceptible de les amener à se demander sur ce qui nourrit leur désir et leur volonté d'apprendre le français et ceci dans l'objectif de déterminer leurs motivations et leurs représentations vis-à-vis de cette langue (le FLE).

En termes de réponse, nous avons proposé trois items, dont les deux premiers pourraient être des motifs pour lesquels ces apprenants manifestent une disposition bienveillante à l'égard du français, et le troisième pourrait, quant à lui, être un facteur démotivant dans l'apprentissage de cette langue.

Sur l'ensemble des réponses obtenues, nous constatons que la majorité des apprenants, soit 40% de la classe, a révélé que l'apprentissage du français n'était pas leur propre choix, et qu'ils sont plutôt contraints de l'apprendre vu qu'il est l'une des matières scolaires obligatoires dès le primaire. Bien que cette réponse soit négative et qu'elle montre le manque de motivation chez ces apprenants, elle ne nous a pas surpris. Car cette attitude correspond bien à celle prise dans les questions précédentes (de la huitième jusqu'à la douzième question), où la plupart des enquêtés ont attesté qu'ils n'aiment pas le français et qu'ils ne sont pas prêts à consentir des efforts pour l'apprendre sous prétexte que cette langue n'est plus utile sur le marché mondial et en plus de sa difficulté, sa place se retrouve dégradée face à l'anglais. En outre, et comme c'était déjà signalé, le facteur historique n'est pas indemne. En effet, le passé colonial semble avoir une profonde influence sur l'attitude de ces apprenants et le fait de considérer le français comme langue du colonisateur a toujours son impact sur leur processus d'apprentissage.

36,66 % des sujets interrogés ont, toutefois, indiqué qu'ils apprennent la langue française pour réussir dans les études et faire une bonne carrière. Cette partie des apprenants se trouve motivée par des raisons socioprofessionnelles en

assimilant le français à un moyen de réussite professionnelle et à une marque de promotion sociale. Donc, en plus du fait qu'il soit un outil de communication, le français demeure, pour eux, un atout qui permet l'ouverture sur le monde des sociétés avancées et un acquis qui facilite l'accès au savoir et au modernisme.

Un certain nombre de notre échantillon, soit 07 apprenants ont de leur part révélé que la raison qui les motive à étudier cette langue étrangère est le désir d'apprendre à mieux communiquer avec l'Autre. Pour cette partie, qui représente 23,33 % de l'effectif de la classe, le français est avant tout un médiateur culturel qui permet de sortir de ses frontières, de vivre l'altérité, de connaître autrui et de se rendre compte de soi-même. En ce sens, nous pouvons dire que ces apprenants ont réussi à franchir la première étape vers la conciliation et l'ouverture, cette étape qui consiste à se décroiser de ses idées erronées et de dépasser les représentations réductrices à l'égard d'une culture et d'une langue ancrées dans la réalité algérienne.

Question 14 : Quand vous vous exprimez en français, vous avez l'impression que vous êtes :

- A- Admiré et respecté davantage par les autres
- B- Mal considéré par les autres
- C- En désaccord avec votre identité algérienne
- D- Autre :

Tableau 14	Nombre de Réponses	Pourcentage
A- Admiré et respecté davantage par les autres	13	43,33 %
B- Mal considéré par les autres	08	26,66 %
C- En désaccord avec votre identité algérienne	09	30 %
D- Autre	00	00 %

Analyse et commentaire :

Le paysage linguistique algérien se caractérise par la coexistence de plusieurs langues : l'arabe, le tamazight, l'anglais et le français. Ce dernier, bien qu'il soit présent dans la réalité de notre pays, il reste peu pratiqué par les apprenants dans leur vie quotidienne. Ce qui ne favorise guère le développement d'une compétence communicative ou linguistique en cette langue étrangère.

C'est ainsi, par la présente question nous visons un double objectif ; d'une part nous cherchons à amener les apprenants à réfléchir sur leurs propres attitudes vis-à-vis de la pratique du français en situation d'interaction réelle, et d'autre part nous voulons tenter d'analyser leurs impressions lorsqu'ils s'expriment en langue étrangère et cela en fonction de deux critères : le regard des autres et la perception du soi-même.

A partir des réponses recueillies, il s'avère que la majorité des sujets interrogés, soit 43,33 %, a tendance à se percevoir comme étant admirée et respectée davantage par les autres quand elle s'exprime en français. En d'autres termes, pour ces apprenants, cette langue est un moyen, dont on peut se servir pour agir psychologiquement sur l'autre (émouvoir, éblouir, etc.) et donner une image valorisante de soi. Il semble donc que le paramètre de l'affectivité a joué un rôle déterminant dans les attitudes de ces enquêtés qui croient que la maîtrise du français est synonyme d'ascension sociale. La perception de cette langue étrangère comme étant imprégnée de prestige pourrait, en effet, être expliqué par l'estime que l'on montre à l'égard de ses locuteurs (image sociale). Ces derniers qui sont, à tort ou à raison, qualifiés de gens ouverts d'esprits, cultivés et appartenant à une couche socioculturelle bien distinguée.

26,66 % de l'ensemble des jeunes interrogés ont, toutefois, tendance à se percevoir comme étant mal considérés par les autres lorsqu'ils parlent en français. Nous estimons que ces apprenants ont l'impression d'être dépréciés, car ils sont sujets à un sentiment d'insécurité linguistique dû à leur incapacité de manipuler les structures linguistiques reconnues comme légitimes. Ce phénomène

sociolinguistique pourrait conduire à un handicap dans la communication, comme il pourrait créer une certaine réticence envers la langue française entraînant ainsi un déficit concernant sa pratique chez les individus.

En fin, il y a 09 personnes, soit 30 % de l'effectif de la classe, qui ont révélé qu'ils ont l'impression d'être en désaccord avec leur identité algérienne quand ils s'expriment en français. De là il s'avère que ces apprenants sont conscients du fait que la langue n'est pas un simple outil de communication mais qu'elle pourrait constituer un marqueur d'une tendance idéologique ou un signe d'une appartenance identitaire. Cependant, leur réponse connote une attitude de méfiance quant à l'impact de la pratique du français, en croyant que ce dernier peut présenter des risques de déculturation et de perturbation identitaire.

Question 15 : A votre avis, la langue française représente :

- A- Un moyen d'accès aux sciences D- Une partie intégrante de notre culture
B- Un simple moyen de communication E- Une langue d'ouverture sur le monde
C- Une langue de prestige social F- La langue de l'ancien occupant

Tableau 15	Nombre de Réponses	Pourcentage
A- Un moyen d'accès aux sciences	11	36,66 %
B- Un simple moyen de communication	17	56,66 %
C- Une langue de prestige social	14	46,66 %
D- Une partie intégrante de notre culture	03	10 %
E- Une langue d'ouverture sur le monde	08	26,66 %
F- La langue de l'ancien occupant	19	63,33 %

Analyse et commentaire :

Cette question met l'accent sur les représentations linguistiques des apprenants. Elle vise, notamment, à cerner l'attitude des enquêtés vis-à-vis des différentes représentations de la langue française. Nous tenons à souligner que les six items proposés, ci-dessus, sont issus de la pré-enquête que nous avons entreprise avec les apprenants. Aussi, il convient de mentionner qu'après la distribution du questionnaire, il a été signalé aux sujets, qu'en répondant à la présente question, ils ont la possibilité d'opter pour plusieurs choix, si ces derniers se conforment à l'image qu'ils ont de la langue cible (le français).

De la lecture des résultats figurant sur le tableau, il s'avère que la majorité de la classe, soit 63,33 %, tend à lier le français à la présence de la France sur le territoire algérien en tant qu'ancien occupant. L'idée que le français ne représente qu'un simple moyen de communication a, également, été partagée par 17 apprenants, soit 56,66 % de l'ensemble de l'effectif interrogé. Delà, on peut dire qu'il y a une grande acceptation des idées défavorables à la langue française. Celles-ci peuvent influencer, profondément, les apprenants et les démotiver, que ce soit partiellement ou complètement, dans leur processus d'apprentissage, en les amenant à ne trouver aucun plaisir dans l'étude d'une langue étrangère et, par conséquent, à arriver à un inévitable échec dans l'appropriation de la langue en question.

Par contre, il y a une partie importante des jeunes interrogés, qui a refusé les idées relatives aux représentations défavorables à la langue française. En effet, huit apprenants, soit 26,66 %, se sont rejoints pour admettre que le français est une langue d'ouverture sur le monde. Onze autres apprenants, soit 36,66 %, ont de leur part exprimé qu'ils le considèrent comme un moyen d'accès aux sciences. Cette dernière attitude pourrait se justifier par le statut qu'occupe le français dans notre pays, qui bien qu'il soit une langue étrangère, il demeure la langue d'enseignement de certaines disciplines scientifiques et techniques dans le niveau supérieur. D'ailleurs, pour certains le français est toujours considéré comme un outil

indispensable pour réussir sa vie estudiantine et une clef pour poursuivre ses études à l'étranger, notamment en France.

En outre, sur l'ensemble des réponses des apprenants, 46,66 % ont attesté que le français est une langue de prestige social. L'estime que l'on a pour cette langue et ses locuteurs a fait d'elle un atout appréciable et un moyen de progression sociale. L'acceptation des représentations favorables au français s'est également traduite dans la réponse de quelques enquêtés (10 %) qui ont accordé une place de valeur à cette langue, et l'ont considérée comme une partie intégrante de la culture algérienne.

Conclusion

Comme nous l'avons déjà précisé dans cette recherche, la réussite de tout processus d'enseignement-apprentissage dépend largement de ce que les apprenants pensent de la langue cible et des images qu'ils se font de sa culture et de ses locuteurs. Les résultats, du questionnaire distribué à nos sujets, ont montré que ces apprenants développent des représentations ambivalentes et souvent source de paradoxe et d'attitudes contradictoires :

De l'ensemble des réponses obtenues sur les questions de la première section du questionnaire ; il s'est avéré que nos apprenants ont des sentiments tiraillés à la fois entre admiration et rejet : l'admiration de la France qui les a attirés par sa beauté, la richesse de son patrimoine culturel et le développement qu'elle connaît dans tous les domaines, notamment scientifique ; et le rejet d'un pays qui a un passé encombrant avec l'Algérie. Ce passé conflictuel qui semble peser si lourd sur leur perception du monde et les pousse à prendre des attitudes de méfiance vis-à-vis de l'autre en le considérant toujours comme une menace.

Quant aux réponses obtenues dans la deuxième section du questionnaire, elles ont révélé que la plupart de nos apprenants sont conscients du fait que la langue n'est pas un simple moyen de communication, mais qu'elle peut marquer l'appartenance à une certaine idéologie ou à un groupe socioculturel. C'est-à-dire que l'appartenance linguistique peut avoir une influence sur l'aspect comportementale de l'individu et sur ses convictions. Ainsi l'Algérien arabophone est perçu comme humble et plus nationaliste par rapport à un Algérien francophone considéré comme plus cultivé mais moins nationaliste.

Enfin, dans la dernière section du questionnaire qui vise à déceler les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française et à mesurer l'influences de celles-ci sur leur processus d'enseignement-apprentissage, il s'est avéré que nos apprenants ont toujours des sentiments d'attraction-rejet. D'un côté, ils admettent que la langue française est un moyen d'ascension sociale, dont l'appropriation va faciliter la poursuite des études supérieures et augmenter les chances de la réussite dans la vie professionnelle ; mais d'un autre côté, ils la stigmatisent de langue de l'ancien colonisateur. Nous estimons que cela est due

Conclusion

principalement à la politique linguistique adoptée pendant plusieurs années par l'Etat, qui survalorise la langue arabe dans sa variété haute, marginalise les langues maternelles et relègue au second plan la langue française.

Chapitre II :

*Exploration didactique de la
perspective interculturelle*

La démarche que nous proposons, dans la présente recherche, pour l'enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle, consiste essentiellement à promouvoir la réflexion méta-langagière de l'apprenant et à développer chez lui une compétence lui permettant d'aller au-delà de ses frontières par l'établissement de certains ponts, qui facilitent la connaissance/découverte de l'autre et la prise de conscience de la relativité de tout système culturel. Cependant, avant d'expliciter notre vision et d'étaler les activités pédagogiques sur lesquels repose notre expérimentation, il convient de souligner que la formation à l'interculturel exige, tout d'abord, de l'individu qu'il soit bien imprégné de sa culture maternelle, de l'histoire de son pays et de sa réalité sociopolitique avant de songer faire un pas vers la réalité de l'étranger. En fait, la classe est un espace de construction de soi ; les savoirs qui y sont acquis opèrent indubitablement dans la construction de l'identité personnelle. On parle donc ici du rapport identitaire au savoir et de la manière dont celui-ci peut influencer la personnalité de l'individu.

Pour B. Charlot :

« Ce qui s'exprime dans le rapport au savoir, c'est l'identité même de l'individu [...] mais cette identité n'est pas seulement exprimée dans le rapport au savoir, elle y est aussi en jeu : être confronté à un apprentissage, à un savoir, à l'école, c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve. » (CHARLOT, BAUTIER, & ROCHEX, 1992, p. 30)

Une raison pour laquelle, il importe de ne pas sous-estimer la complexité de la mise en œuvre de ce genre de démarche, qui peut présenter des risques sur la stabilité de l'identité de l'apprenant au moment d'aborder la multiplicité des appartenances culturelles : la vigilance interculturelle vis-à-vis de l'assimilation ou du rejet est donc indispensable, afin de pouvoir prévenir les éventuelles dérives susceptibles de mettre en compromis la rencontre entre la culture source et la culture cible et de nous conduire ainsi à renoncer à la mise en application de ce plan de formation.

1- Description de l'expérimentation

L'institution éducative algérienne préconise, clairement à travers ses instructions, la nécessité de la valorisation du volet culturel dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Delà, il s'avère que les intentions institutionnelles coïncident avec les objectifs établis dans notre plan de formation, qui se présente sous forme d'un ensemble de documents et d'activités organisés dans une progression bien réfléchie permettant aux apprenants de passer d'un niveau d'apprentissage à un autre, jusqu'à ce qu'ils osent prendre l'initiative de poser des interrogations, d'exprimer leurs représentations socioculturelles de manière critique. L'objectif est, donc, d'arriver à donner une nouvelle dynamique à la composante interculturelle en classe de langue à travers l'exploitation de divers supports (iconique, textuel ou audio-visuel) abordant dans un premier temps les aspects culturels observables de la société étrangère, tels que : l'art culinaire, la mode et les pratiques rituelles, etc. Ensuite, dans un second temps un travail de forme et de fond est exigé de l'enseignant afin d'introduire les codes culturels implicites régissant les comportements et les relations interpersonnelles comme : le langage du corps, l'humour, les conventions et les tabous de la conversation, etc.

S'engager dans cette démarche de formation conjointe (linguistique et culturel) va donner à l'apprenant l'opportunité de vivre des expériences d'apprentissages enrichissants, à travers l'établissement de certaines comparaisons entre les différents phénomènes liés aux faits culturels (source et cible) : les apprenants seront invités d'abord à examiner les éléments explicites, avant d'évoquer par la suite les implicites et tout ce qui paraît moins visible. De l'interaction entre les apprenants et de l'ensemble des interprétations émises, l'enseignant serait capable de déterminer les représentations de ses apprenants et de pouvoir par conséquent adapter son dispositif afin de faire évoluer leurs idées préconçues et les amener à se rendre compte de la non universalité de tout système référentiel.

Pour répondre aux besoins de notre démarche tout en s'inscrivant dans le programme déjà fixé par l'institution, nous avons tenté de varier les supports à thématique culturelle pouvant à notre sens enrichir l'esprit des apprenants et leur permettre de réfléchir sur les différences et les similitudes entre la culture source et la culture cible. Il est vrai que le culturel peut être repérable dans tout type de document, cependant nous estimons que les textes littéraires représentent le meilleur support à exploiter en classe, dans la mesure où il procure un espace privilégié pour le déploiement de l'inter-culturalité. La littérature représente, en fait, la passerelle qui conduit l'individu à voyager dans le temps et l'espace, de rencontrer son imaginaire, le creuser et l'analyser librement. Elle est, en ce sens, un lieu de rencontre interculturelle artificielle, qui se distingue, à la fois, par sa singularité et son universalité, « *la littérature est un universel-singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER, 2001, p. 142). Cette double identité de la littérature fait d'elle la gomme qui sert à effacer les frontières et offre aux hommes la possibilité de créer des liens d'échange et de partage socioculturel.

Il est à signaler que les textes, proposés dans notre plan de formation, ne sont qu'un modèle de support à exploiter. C'est dire que les enseignants ont toute la liberté d'opter pour d'autres textes ou de se servir tout simplement de certains extraits littéraires révélateurs de la culture étrangère. Le principe est de veiller à les adapter avec quelques pratiques sociales qui façonnent les deux cultures (source/cible) et de les travailler en profondeur, afin de créer un contexte d'échange en classe où les apprenants auront la possibilité d'exprimer leurs visions et de faire ressortir leurs interprétations subjectives, qui découlent naturellement des représentations qu'ils intériorisent.

En résumé, les textes littéraires doivent désormais faire l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants, du fait de leur rôle décisif dans le développement de la dimension interculturelle et de leur importance dans la

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

réalisation des objectifs du processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Lesquels objectifs consistent d'après M. Byram à :

« Faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; les préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes "autres" en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations. » (BYRAM, GRIBKOVA, & STARKEY, 2002, p. 11)

Tout comme les textes littéraires, nous estimons que les pratiques d'écritures créatives sont d'un intérêt potentiel pour le développement de la dimension interculturelle en classe. Dans notre plan de formation, nous avons proposé quelques activités de production, dans l'objectif de permettre à l'apprenant d'enrichir son lexique, de développer sa créativité, de prendre confiance en soi et enfin de mieux se connaître et être prêt à la rencontre de l'autre. En fait, la programmation régulière de certaines séances de production écrite serait l'occasion de développer les compétences de lecture qui permettent aux apprenants de mieux écrire. Le texte ne sera donc plus seulement l'outil à lire, mais aussi l'objet à produire. « *Ecrire, c'est se faire aussitôt lecteur, lire, c'est se faire aussitôt écrivain.* » (RICARDOU, 1967, p. 98)

Delà, il s'avère qu'il n'y a pas une rupture entre la lecture et l'écriture. Mais, qu'il y a plutôt une sorte de continuité et de complémentarité dynamique entre ces deux habiletés. Toutefois, il faut être conscient qu'écrire en langue étrangère est une activité assez complexe, qui déclenche parfois des situations de déséquilibre et de conflit cognitif chez l'apprenant. D'après Piaget. J, le conflit cognitif, qui survient lorsque les fausses représentations de l'apprenant se heurtent à la réalité, est un passage nécessaire qu'il doit traverser au cours du développement de sa compétence interculturelle et de la prise en conscience de la relativité de ses idées antérieures. Pour illustrer ces propos, il convient de prendre l'exemple d'un individu en face à deux verres, de formes différentes, remplis d'eau. Si on lui demande : lequel peut contenir plus de quantité ? Du simple regard, il pourrait se tromper en choisissant le récipient qui lui paraît plus haut et ayant une base plus large. Tandis que, si l'on verse le contenu de chaque verre dans un récipient gradué

pour une meilleure appréciation, la personne interrogée se rendra compte de son erreur et de la nécessité de la prise en compte d'autres paramètres dans son évaluation.

En fait, ce que l'on vise par la planification de certaines activités d'écriture n'est pas le texte produit en lui-même, mais notre objectif est de tenter de faire de ces lieux de travail une porte ouverte, qui fournit le cadre propice à l'expression de soi, à la découverte de l'autre, au développement de l'esprit critique et à la reconstruction de l'identité individuelle : il ne s'agit pas de réfléchir plus aux situations de contact interculturel, mais de mieux les penser et d'analyser les phénomènes qui les influencent tels que les identifications culturelles ambivalentes (parfois opposées).

Pour atteindre l'objectif ultime de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, nous estimons nécessaire de prendre également en considération la gestuelle dans les pratiques de formation, car pour développer une compétence de communication interculturelle, chez les apprenants, il ne suffit plus de focaliser uniquement sur le volet linguistique et culturel de la langue en question.

D'après, E. Berard :

« Si l'on se fixe comme objectif de donner à l'apprenant tous les moyens de communiquer dans la langue étrangère, il est nécessaire de travailler non seulement sur la langue, mais sur des domaines comme l'implicite, les gestes, les mimiques. On peut alors se demander jusqu'à quel point l'apprenant devra intégrer des comportements, qui se rapprochent de ceux d'un natif. » (BERARD, 1991, p. 61)

Il est admis que dans chaque langue, les locuteurs possèdent des codes relatifs à des gestes spécifiques entrant dans le cadre de la communication non-verbale. La maîtrise de ces comportements et de ces signes kinésiques contribue à créer un lien et un sentiment d'entente, tout au moins momentané, entre les partenaires en présence. La communication ne passe donc seulement pas par ce qui est linguistique. Le paralangage, qui se manifeste à travers les différentes postures du corps, entre également en jeu et contribue de façon cruciale à la formulation du discours : les expressions gestuelles ont un rôle fondamental dans l'élaboration du

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

sens, une raison pour laquelle les apprenants doivent être en mesure d'identifier l'ensemble des codes non-verbaux et de savoir comment les analyser et les interpréter correctement, afin de saisir les paradigmes potentiels de la communication interculturelle.

Pour une meilleure prise en considération de la dimension interculturelle en classe, nous avons également envisagé d'inclure dans notre plan de formation des activités basées sur le principe de l'effet de miroir. En fait, le regard de l'autre par un jeu de miroir est une véritable chance pour l'apprenant afin de réfléchir sur soi et de regarder au plus profond de lui-même. Il s'agit d'une réelle introspection pour se comprendre, se connaître et se faire mieux connaître. Les expériences vécues en classe, par l'effet de miroir, vont l'amener à beaucoup de remises en cause. Ce qui lui permettra ; d'une part, de traverser le pont vers la prise de conscience de soi tout en dévoilant ce qu'il ne peut pas ou ne veut pas découvrir de lui-même ; d'autre part ce genre de pratique va l'amener à se mettre à la place d'autrui et à se détacher de l'image qu'il cherche à refléter, pour pouvoir enfin se percevoir d'un autre angle et saisir les représentations que l'autre se fait de lui.

Il est, en fin, à signaler que l'élaboration d'un plan de formation, pouvant à notre sens enrichir l'esprit critique de l'apprenant et stimuler sa motivation afin de s'investir réellement dans l'apprentissage et arriver à construire un certain savoir-faire rendant possible la rencontre interculturelle, n'était pas une tâche aisée. L'ensemble de ces supports et activités est, en fait, le résultat d'un méticuleux travail pour avoir une constellation de pratiques, qui, à la fois, s'inscrivent dans la logique de notre perspective et répondent aux exigences de l'institution éducative. Notre objectif était de parvenir par le moyen de certains documents en langue étrangère à optimiser la composante interculturelle, tant évacuée de la classe de langue.

Toutefois, il est à prendre en considération que l'essentiel ne réside pas dans les modèles didactiques proposés. La mise en pratique correspondante à la finalité de notre démarche dépend beaucoup plus de la tournure que prendra la discussion

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

entre les apprenants et avec l'enseignant : la priorité est à donner à l'espace de réflexion qui va s'instaurer en classe, permettant aux apprenants de faire entendre leurs points de vue, d'échanger leurs expériences et de faire émerger verbalement leurs représentations acquises par le contact avec le processus inconscient de socialisation.

Séquence 01 :

Déroulement des

enseignements

Séance n° 01 : Compréhension de l'oral

Thème : Représentations sur les Français

Support : Extrait d'une émission radiophonique animée par le journaliste Annet Sauty de Chalon et son invité Christophe Campos¹.

Source : <http://www.canalacademie.com/ida986-Pas-si-fous-ces-Francais.html>

Objectifs interculturels :

- Faire émerger les stéréotypes des apprenants sur les Français.
- Comprendre les structures et les réflexes culturels des Français.
- Comprendre certaines variables culturelles dans la communication des Français (proxémie, etc).

Objectifs linguistiques :

- Identifier les informations contenues explicitement dans le message.
- Découvrir l'enjeu discursif.

Description et analyse :

En situation de communication exolingue, des individus ayant différentes appartenances se rencontrent, des langues et des systèmes de valeurs divergents se côtoient et des messages sous différents aspects (écrits/ oraux) s'échangent réciproquement. Cela crée en quelque sorte un contact entre les cultures des interactants. L'échange entre ces individus est souvent marqué d'un désir de découverte de l'autre et parfois de certains réflexes de généralisation et des jugements de valeur, qui naissent de quelques idées reçues et de quelques représentations -positives ou négatives- conçues antérieurement.

¹ Christophe Campos est le principal initiateur du colloque « Stéréotypes et prototypes nationaux en Europe » organisé les 4 et 5 décembre 2005 à l'Institut hongrois à Paris pour le forum des langues européennes. Il est l'ex-directeur de l'Institut britannique de Paris.

Les apprenants, comme tout autre individu, ne peuvent pas échapper aux représentations, qui sous ses multiples formes (stéréotypes, préjugés ou clichés) interviennent dans leur processus d'apprentissage des langues surtout étrangères et dans leurs interprétations des faits culturels de l'autre. Il est normal d'avoir des réactions spontanées, cependant ces réactions peuvent parfois nous induire dans des malentendus avec nos interlocuteurs. C'est pour cela, nous avons estimé utile d'apprendre à nos apprenants comment développer le réflexe de prendre du recul, afin de déconstruire leurs idées préconçues et relativiser le lien de leurs représentations avec la réalité.

Pour ce faire, nous avons opté pour un support audio, afin d'animer la première séance de compréhension de l'oral. Ce document, extrait d'une émission radiophonique, traite la thématique des stéréotypes des Français. Le locuteur tout au long de son intervention a essayé d'expliquer certaines variables dans la communication (la gestuelle, la posture du corps, le ton, etc.), comment celles-ci divergent d'une société à une autre et comment elles peuvent être mal perçues ou mal comprises par l'interlocuteur. Il souligne, que les Français sont considérés comme «arrogants», que ce soit par les Européens ou les autres peuples du monde, parce qu'ils ont un mode de communication un peu particulier ; ils gesticulent beaucoup quand ils parlent, ils ont une tendance à élever la voix quand le sujet les intéresse et à ne pas céder facilement dans un débat, même quand ils s'aperçoivent qu'ils ont tort. Les Français aiment souvent faire une belle argumentation, pour ensuite l'abandonner et avouer que c'était faux, une telle attitude qui pourrait être interprétée par l'autre comme une arrogance.

Le choix de ce support se justifie par l'aspect interculturel qu'il véhicule. Son étude pourrait constituer ainsi une excellente passerelle entre les cultures (source/ cible), parce qu'il est révélateur de représentations et des visions du monde de l'autre. Donc, au cours de la séance, les apprenants sont interpellés à s'interroger, à analyser, à commenter et à mettre en question des points de vue et des conceptions de connaissance, qui se rapportent profondément aux Français et à la culture française. Cependant, une certaine prudence est requise lors de

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

l'interprétation des énoncés, car la comparaison et la confrontation de deux systèmes de valeur et de signification n'est pas une tâche facile.

Notre séance s'est déroulée en trois étapes : au cours de la première (la pré-écoute) nous avons tenté de susciter l'intérêt des apprenants, en leur posant des questions qui se rapportent au thème du support, et qui sont censées faire émerger leurs stéréotypes sur les Français. Lors de la deuxième étape (l'écoute), les apprenants étaient invités à écouter l'enregistrement audio et à répondre à des questions leur permettant d'identifier des informations essentielles dans le message et à comprendre certains réflexes culturels chez les Français. Enfin, pendant la troisième étape (la post-écoute), nous avons tenté d'objectiver certaines représentations chez les apprenants, à travers des questions susceptibles de les amener à se décentrer et à comparer leurs visions et leurs perceptions des Français avec celles évoquées dans l'enregistrement.

Au cours de notre séance, nous avons pu constater ce qui suit :

* Au début, nous avons proposé une liste de mots (certains ayant un sens péjoratif et d'autres mélioratif) et nous avons demandé aux apprenants de choisir ceux qui correspondent le mieux aux Algériens et aux Français. Leurs réponses étaient diversifiées, mais la majorité d'entre eux se sont mis d'accord sur le fait que les Algériens sont des individus feignants et violents. Ceci, montre que les apprenants, dans leur grande partie, portent des représentations négatives sur leur propre société, en estimant que les Algériens n'aiment pas travailler et qu'ils se caractérisent par des réflexes et d'une façon de parler, plus ou moins, violente par rapport aux Européens et même en comparaison avec ceux du Moyen-Orient. La réplique d'une élève illustre bien cette vision, quand elle a dit : « *les Algériens ne sont pas romantique comme les Français, les Espagnoles ou même les Syriens.* »¹

Quant aux Français, ils les considèrent dynamiques, disciplinés et très actifs dans leurs vies professionnelles, discrets et calmes dans leurs relations interpersonnelles, mais orgueilleux avec les étrangers (surtout avec les Africains)

¹ Commentaire d'un apprenant

et libertins dans le cadre de la vie privée, en jouissant de plus de liberté dans leur quotidien et en se souciant moins des mœurs et de la religion.

Afin d'expliquer aux apprenants que les images qu'ils conçoivent à propos de leur propre société ou celle de l'autre ne sont que des idées qui pourraient être erronées ou des perceptions basées sur de faux fondements, nous les avons interrogés, s'ils connaissent ce que signifient les représentations et les stéréotypes. Il s'est avéré que ces deux concepts sont nouveaux pour les apprenants, et cela constituait une bonne occasion pour l'enseignant (nous) afin de leur faire comprendre que ces deux notions représentent une façon de voir le monde. Elles se basent sur tout un ensemble d'éléments (nos croyances, notre histoire commune, nos pratiques et nos expériences individuelles, etc.) et surtout qu'elles sont relatives et ne véhiculent pas vraiment l'image fidèle ou la réalité objective.

* Après avoir écouté le document sonore et répondu aux questions, qui s'y rapportent, les apprenants se sont rendu compte que les préjugés et les stéréotypes peuvent changer d'un individu à un autre et d'une société à une autre. Car, les Français qu'ils considèrent calmes et discrets, sont perçus, d'après le support audio, par certains Européens comme des individus arrogants et insociables. Mais en analysant la suite du document et en mettant l'accent sur quelques énoncés tels :

- « *Ce que le Français perçoit chez un autre Français comme de l'intérêt, une participation à la conversation, et bien un Anglais, un Allemand le ressentent comme une agression.* »

- « *Réciproquement le Français va trouver l'Anglais hypocrite, difficile à comprendre parce qu'il n'a pas l'air de s'exposer.* »

Ils se sont rendus également compte que certaines représentations, qu'elles soient idéalisantes ou dévalorisantes, ne sont que des images préconçues ayant une base plutôt sentimentale que rationnelle.

* A la fin de la séance, nous avons proposé une activité de réflexion aux apprenants, toujours dans l'objectif de faire émerger leurs représentations vis-à-vis des Français. On leur a demandé de comparer le Français, qu'ils connaissent

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

avec les perceptions évoquées dans l'enregistrement (Il est arrogant, et aime s'imposer) ou de faire le portait moral d'un Français.

Nous avons constaté que la majorité des apprenants ont commencé à prendre du recul par rapport à leurs représentations et à réfléchir avant de lancer à jugement (positif ou négatif). Il y a même quelques apprenants qui ont commencé à remettre en question leurs idées antérieures en disant que : « *nous ne pouvant pas généraliser nos visions. Puisque même si le Français que nous connaissons est gentil ou méchant, il reste représentant de soi-même. Il ne peut pas représenter tout un peuple.* »¹

L'exploitation de ce support audio a créé une sorte de curiosité chez les apprenants et un désir de connaître plus sur l'autre. Nous avons ressenti qu'ils sont bien motivés et accrochés au thème de la séance étant donné que le taux de participation s'est élargi et la pertinence des réponses était bien remarquée. Ce document, qui traite une thématique dont ils n'ont pas l'habitude d'évoquer en classe leur a permis de réfléchir sur leurs propres traits culturels et de regarder l'Autre d'un autre œil. La focalisation sur certains énoncés et le débat qui s'est établi entre l'enseignant et les apprenants étaient fructueux, étant donné qu'ils ont permis d'expliquer et d'apporter des éclaircissements quant aux quelques variables culturelles dans la communication des Français et des Algériens.

En somme, nous pouvons dire que le support choisi a bien répondu à nos attentes et aux objectifs assignés au début de la séance, dans la mesure où l'analyse des énoncés et les interactions guidées par l'enseignant ont aidé les apprenants à se rendre compte de leurs propres stéréotypes sur leur société et sur la société française, à discuter, à remettre en question et à prendre du recul afin de mieux observer leurs visions du monde et évaluer leur degré de fidélité à la réalité. Cependant, il convient de signaler que nous avons constaté la persistance de certaines convictions et représentations chez nos apprenants, que nous allons tâcher de travailler et remodeler dans les séances suivantes.

¹ Commentaire d'un apprenant.

Séance n° 02 : Compréhension de l'écrit - 01 -

Thème : Les droits des femmes

Support : Texte rédigé par Louise Weiss¹ (1893 - 1983).

Source : <https://ledrenche.fr/2016/04/histoire-faut-accorder-droit-de-vote-aux-femmes-1004/>

Objectifs interculturels :

- Approcher l'univers culturel de la France en s'intéressant aux droits des femmes
- Etablir des comparaisons sur divers plans entre la femme française et la femme algérienne
- Reconstruire certaines représentations sociales

Objectifs linguistiques :

- Ressortir du texte la thèse soutenue par l'auteur
- Repérer les arguments avancés par l'auteur afin de défendre sa prise de position

Description et analyse :

Pendant de nombreux siècles, dans le monde entier, il y avait une distinction particulière dans la distribution des rôles et des tâches entre les hommes et les femmes. Cela reposait depuis des milliers d'années sur des normes sociales et patriarcales hérités et transmis d'une génération à une autre, sans subir de modification significative : les tâches domestiques, l'éducation et la socialisation des enfants sont assignées aux femmes, tandis que l'homme tient le rôle du nourricier, du protecteur et c'est à lui de prendre toute décision au sein de la famille.

¹ Journaliste, féministe et députée européenne de 1979 à 1983.

L'hégémonie du sexe masculin a été remise en cause au cours du 19^{ème} siècle, sous l'impact de la mondialisation, mais ce n'est vraiment qu'à partir du 20^{ème} siècle qu'un mouvement féministe s'est érigé et devenu, notamment en Europe, une contre-culture luttant pour la femme et ses droits à l'émancipation, à la liberté et à l'autonomie.

Certes, actuellement, dans la presse qu'elle soit écrite ou audio-visuel, on ne manque pas de discours qui vantent l'égalité entre homme et femme. Toutefois, il faut admettre que même au 21^{ème} siècle, les femmes sont toujours stigmatisées de nombreuses représentations qui renforcent les rôles sexospécifiques traditionnels. Face à cet état de fait, nous estimons, qu'il ne faut pas tâcher, uniquement, de dénoncer ces stéréotypes, mais de contribuer plutôt à l'instauration des espaces d'échange pour mieux repérer nos propres représentations, en chercher l'origine et leurs rapports avec nos expériences individuelles ou collectives. Cela dans l'objectif de pouvoir prendre du recul et remodeler celles que l'on juge négatives pour nous ou vis-à-vis de l'autre.

Pour aboutir à un tel objectif, notre choix, pour la première séance de la compréhension de l'écrit, s'est porté sur un texte rédigé par « **Louise Weiss** », abordant la thématique des femmes et leur combat afin de décrocher leurs droits légitimes. Il présente la situation de la femme française et sa souffrance de l'injustice dans la vie. En effet, à un certain moment de l'histoire, en France et à la différence des autres pays européens, la femme n'avait pas droit au vote. De même elle était dépourvue de plusieurs biens tels le travail et le voyage sans l'autorisation de son mari.

L'auteur s'indignait de cette situation, qui a rendu les femmes incapables de gérer leur vie sociale et professionnelle et a enchaîné des arguments afin de les convaincre qu'elles doivent lutter pour l'accès à leurs droits et à leur liberté.

Le choix de ce texte n'était pas aléatoire, mais nous l'avons soigneusement sélectionné, car il traite un thème imprégné culturellement et il est censé pouvoir rapprocher les apprenants d'une réalité proche de leur vécu et de leur contexte

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

social. Dans la mesure où la situation de la femme française du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle ressemble beaucoup à celle de la femme algérienne d'aujourd'hui. Donc, à travers l'étude de ce texte, les apprenants seront conviés à comparer la femme française d'autrefois à celle d'aujourd'hui d'un côté, et d'un autre côté à établir des comparaisons, sur divers plans, entre la femme française et la femme algérienne. Notre principal objectif est d'approcher l'univers culturel de la France en s'intéressant aux droits des femmes et d'amener les apprenants à déconstruire les stéréotypes sexués et à remettre en cause quelques idées reçues sur le genre.

Notre séance s'est déroulée en trois phases essentielles : la première (remue-méninges) était consacrée à l'éveil de l'intérêt des apprenants à travers des questions supposées permettre de susciter leur attention, de mobiliser leurs connaissances antérieures et de stimuler leurs représentations sociales sur la femme. La deuxième phase se subdivise en plusieurs étapes ; d'abord on s'est intéressé aux informations para-textuelles afin de montrer aux apprenants leur importance dans la compréhension et l'interprétation du texte, ensuite on est passé à la lecture silencieuse du document, afin de vérifier les hypothèses de sens émises à partir de l'exploitation des éléments périphériques. La troisième phase consistait à analyser le contenu du texte et à proposer des activités de réflexion susceptibles de générer un débat et d'amener les apprenants à se rendre compte de leurs représentations sexuées et de les reconstruire en collaboration avec l'enseignant.

Notre cours avec les apprenants s'est déroulé comme suit :

* Avant de distribuer le texte support aux apprenants, nous leur avons posé des questions qui servent de repères et de fil conducteur leur permettant de se situer et de bien suivre le cheminement de la séance. D'abord, nous les avons interrogés sur le huit Mars et ce qu'il représente pour eux. Certains apprenants l'ont confondu avec la fête des mères, mais ils se sont tous montrés ouverts d'esprit et ont plaidé pour le respect de la femme et la célébration de cette journée à son honneur.

Afin d'enrichir le capital culturel de nos apprenants, nous leur avons demandé s'ils savent pourquoi l'on dédie cette journée aux femmes et qui a écrit la déclaration

des droits de la femme et de la citoyenne. A l'exception de quelques éléments, la majorité ne savait pas qu'elle représente la lutte des ouvrières qui se sont révoltées contre les mauvaises conditions de travail et ont réclamé l'égalité avec l'homme. Quant à la déclaration des droits des femmes, toute la classe ignorait qui l'a rédigée. Alors, on s'est chargé de leur donner le nom de la rédactrice « Olympe de Gouges » et de leur expliquer, en gros, en quoi consistent les revendications qu'elle a exigées.

Nous avons constaté que tous les apprenants s'intéressaient à ce qu'on leur raconte, ce qui dénote leur désir de connaître l'Autre et de s'informer sur son histoire. Le plus marquant de tout cela était leur réaction quand ils ont pris connaissance qu'Olympe de Gouges a été condamnée à mort et guillotinée pour avoir osé défendre les droits des femmes. Tous les apprenants ont montré une attitude de compassion et d'indulgence en considérant cet incident comme un acte criminel, ce qui montre leur tolérance et comment la découverte de l'autre les a aidés à cultiver une certaine ouverture d'esprit.

Cependant, la question du droit de la femme au travail n'a pas fait l'unanimité auprès de tous les apprenants et un vif débat, guidé par l'enseignant, s'est engendré entre les filles et les garçons de la classe. En fait, plusieurs apprenants, notamment des garçons, ont fait preuve d'être porteurs de stéréotypes abaissants si ancrés dans leurs esprits.

« *La vraie place de la femme est dans la maison pour s'occuper de son mari et ses enfants* ». ¹ Cette phrase illustre bien l'ancrage des représentations sexistes chez certains apprenants. Ce qui a été intéressant est l'attitude des filles quant à cette assertion. Elles ont, en effet, vigoureusement dénoncé cette manière de penser et ont même critiqué certaines normes socioculturelles de leur pays, en disant que l'Algérie est dans sa grande partie un espace sexué (caractérisé par la supériorité de l'homme sur la femme).

¹ Commentaire d'un apprenant.

* Après la distribution du support aux apprenants, l'analyse du paratexte, et la lecture silencieuse pour la vérification des hypothèses de sens émises, on a procédé à l'étude linguistique du texte. Les apprenants ont pu identifier la thèse défendue par l'auteure et repérer les arguments qu'elle a avancés afin d'étayer sa prise de position. Aussi, ils ont pu répondre à d'autres questions en rapport avec le contenu et saisir la stratégie argumentative adoptée dans ce texte.

En décortiquant le contenu, on a constaté que les apprenants étaient étonnés de savoir pour la première fois qu'en France la femme n'avait pas droit au vote et qu'après le mariage, elle ne pouvait presque rien faire sans l'autorisation de son mari.

Ce passage du texte, « *vous devenez incapables de vous diriger librement, de voyager, d'exercer une profession ou un métier sans autorisation maritale : c'est l'incapacité quant à votre personne.* » leur a permis de déconstruire certaines représentations et d'objectiver leurs visions sur la France d'autrefois (avant le 20^{ème} siècle). De même, il les a conduits vers des comparaisons entre la femme française de l'époque et la femme algérienne en regroupant certaines similitudes quant à leur mode de vie.

* Suite à l'analyse linguistique du texte, une activité de réflexion a été proposée aux apprenants dans l'intention de les amener à s'exprimer et à extérioriser leurs stéréotypes et préjugés sur leur propre mode de vie et celui de l'Autre (les Français).

L'interrogation qui a suscité plus d'intérêt chez les apprenants était : « *La femme en Algérie jouit-elle des mêmes droits que la femme en France ?* ». Le travail sur cette question était fécond dans la mesure où elle a permis d'évoquer différents thèmes tels que la liberté, la religion, les droits, l'habillement, etc. Bien que l'image de la femme française ne soit pas énigmatique pour les apprenants, il s'est révélé qu'elle était entachée, chez de nombreux, de quelques préjugés aléatoires qui n'ont aucun rapport avec la réalité. Déconstruire ces idées préconçues et les remodeler étaient une tâche épineuse, afin d'y parvenir nous

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

avons dû recourir au propos d'un sociologue, qui a décrit la femme européenne, en soulignant que :

« [En France], la femme sort seule ou accompagnée, le jour comme le soir, certains entre elles fument, fréquentent les cafés comme les restaurants. Tout cela ne traduit pas un manque de pudeur. La femme est considérée comme l'égale de l'homme et partage donc a priori les mêmes comportements. En toutes circonstances, la femme a droit à la parole autant que son mari et si elle exprime un point de vue différent du sien, ce n'est pas un signe de désaccord mais plutôt de liberté d'opinion tout simplement. » (COLLES, 1994, p. 81)

Il convient de signaler qu'après l'échange des idées, grâce au débat qui s'est établi, nous avons constaté un revirement dans l'attitude de quelques apprenants qui disaient au début de la séance que la femme était faite uniquement pour accomplir les tâches domestiques. Ces mêmes apprenants ont rejoint leurs collègues pour défendre la femme algérienne et son rôle dans la société en disant que : « *La femme algérienne est moderne. Elle peut prendre la responsabilité de la famille et contribuer dans le développement de son pays.* »¹. Ces propos montrent que nos apprenants ont commencé à se rendre compte des différences entre les modes de vie des deux sociétés (algérienne/française). Certes ils ont montré un attachement à leurs normes et leurs références culturelles, mais ils ont appris à respecter la culture de l'Autre.

A partir de tout ce que nous avons constaté au cours de cette première séance de compréhension de l'écrit, nous pouvons dire que la conception de la femme, les droits de l'homme et la liberté sont des thèmes imprégnés de traits culturels. L'étude de ce texte a permis le rapprochement de deux univers culturels différents et nous a donné l'occasion d'évaluer la capacité des apprenants à établir des comparaisons entre deux systèmes de valeur distincts. Donc, à travers ce support, nous sommes parvenu à réaliser un double objectif ; d'une part nous avons pu amener les apprenants à prendre consciences de certaines similitudes entre la société française et algérienne et à respecter leurs différences, et d'autre part nous avons pu travailler la compétence interculturelle des apprenants qui repose sur la

¹ Commentaire d'un apprenant.

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

prise d'une attitude d'ouverture sur l'autre sans renier ses propres référents culturels.

En somme, nous estimons que nous avons pu atteindre les objectifs linguistiques de la séance grâce à l'analyse du texte support, et les objectifs interculturels grâce aux interactions entre l'enseignant et les apprenants autour d'une panoplie de thèmes culturels véhiculés par cet écrit. Cependant, nous ne pouvons pas prétendre avoir réussi à déconstruire tous les stéréotypes sexistes que les apprenants conçoivent à propos de leur propre société, ni les représentations qu'ils ont vis-à-vis de l'Autre. C'est une tâche dure qui nécessite un vrai engagement de l'enseignant et un suivi particulier des apprenants.

Séance n° 03 : Compréhension de l'écrit - 02 -

Thème : La fête de Noël

Support : Article de presse extrait du Journal « Le Figaro ». Rédigé par : Maxime Tandonnet¹

Source : <http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2016/12/19/31003-20161219ARTFIG00154-la-fete-de-noel-otage-des-passions-francaises.php>

Objectifs interculturels :

- Faire émerger les représentations des apprenants sur les fêtes françaises
- Etablir un débat d'idées entre les apprenants en évoquant les fêtes algériennes
- Placer les apprenants en situation d'apprentissage qui favorise la décentration

Objectifs linguistiques :

- Découvrir / Enrichir son lexique qui se rapporte à l'événement
- Evaluer le degré de la subjectivité et le justifier

Description et analyse :

Les fêtes religieuses ont rythmé la vie du continent européen depuis des millénaires, Cependant avec le phénomène de la mondialisation ces festivités ont commencé à se détacher de leur aspect religieux et se vêtir plutôt d'une connotation folklorique et commerciale. Ainsi, avec l'évolution des coutumes, en France, au cours du temps, la fête de Noël rappelle certes la religion et la naissance de Jésus Christ, mais ses liens avec la liturgie chrétienne sont en train de se délier progressivement, en prenant le caractère d'un événement culturel laïcisé pendant lequel les membres de la famille se rassemblent autour d'un arbre de sapin, décoré

¹ Ancien conseiller de Nicolas Sarkozy, haut-fonctionnaire, Maxime Tandonnet décrypte chaque semaine l'exercice de l'État pour le FigaroVox. Il est l'auteur de nombreux ouvrages, dont Histoire des présidents de la République (éd. Perrin, 2013) et Au coeur du Volcan, carnet de l'Élysée (éd. Flammarion, 2014).

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

de guirlandes, pour s'échanger des cadeaux et manger ensemble un repas traditionnel.

Autrefois, Noël n'était célébré que par les pays de foi chrétienne, mais depuis quelques années cette fête semble conquérir de plus en plus de la place dans quelques pays musulmans, y compris l'Algérie où l'on a organisé en 2017, et pour la deuxième fois, un marché de Noël dans la capitale à l'initiative de CARITAS¹, une organisation internationale qui œuvre pour installer une véritable cohabitation entre les différentes cultures. C'est un défi de taille que nous, également, avons décidé de relever en essayant d'apprendre à nos apprenants de vivre ensemble dans l'altérité, d'accepter la pluralité et de respecter la différence et surtout la diversité.

Dans notre deuxième séance de compréhension de l'écrit avec les apprenants ; pour réussir un tel défi et atteindre les objectifs précités, notre choix s'est porté sur un texte argumentatif traitant la problématique de la fête de Noël dans le contexte de la mondialisation. D'après l'auteur de ce support, la conception de cette fête a changé sous l'influence de l'évolution du monde et des conflits qu'il connaît. Actuellement même l'Etat politique en France ne veut plus d'un Noël purement religieux et il a traduit cela par l'interdiction de l'installation de la crèche dans un lieu public pour exprimer la reconnaissance d'un culte. Une décision contre laquelle l'auteur s'est insurgé en disant qu'il serait déraisonnable de distinguer la crèche de l'arbre de sapin du moment que les deux sont des éléments de décoration ayant des significations religieuses liées à l'événement. L'auteur « Maxime Tandonnet » souligne également qu'en plus de la portée religieuse de Noël reconnue par tout le monde, ce dernier véhicule un message universel à toute l'humanité, celui de l'amour, de la modestie et de l'espérance.

L'étude de ce texte en classe était un choix bien réfléchi, car aborder le thème des fêtes, soit religieuses ou civiles, va permettre de placer les apprenants dans des situations d'apprentissage qui favorisent la tolérance et l'altérité, ce qui

¹ Confédération internationale d'organisations catholiques à but caritatif.

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

est susceptible de conduire les apprenants à penser aux enjeux de la diversité, étant donné que toute société est distinguée par des normes, des références et des valeurs culturelles particulières, que tout individu doit respecter. Notre intérêt pour ce texte s'explique également par le fait qu'il est imprégné culturellement, ce qui va permettre d'une part à l'enseignant d'observer et d'identifier les représentations de ses apprenants sur les rites du peuple français, et d'autre part cela va aider les apprenants à fructifier leur lexique thématique et à enrichir leur capital culturel sur les fêtes françaises.

En suivant les mêmes phases de la première séance de compréhension de l'écrit, notre cours a été entamé par l'étape de remue-méninges, qui consiste à susciter l'intérêt des apprenants et à attirer leur attention au thème de la séance. Il s'agit de partir de quelques questions faisant partie de leur quotidien pour les guider à s'inscrire progressivement dans la thématique de la séance. Quant à la deuxième phase, elle vise essentiellement à apprendre aux apprenants l'exploitation des éléments para-textuels pour émettre des hypothèses de sens sur le contenu du texte et puis de le lire silencieusement afin de vérifier (confirmer/infirmer) les suggestions énoncées. Après la validation des hypothèses de sens correctes, la troisième phase du cours s'entreprind par l'analyse linguistique du support afin d'amener les apprenants à saisir ses idées et comprendre la visée communicative de l'auteur, avant d'essayer d'aller plus loin du contenu du texte et ouvrir le champ à la libre réflexion à travers un débat guidé par des questions permettant aux apprenants de se rendre compte de leurs représentations.

Ce que nous avons constaté au cours de cette deuxième séance de compréhension de l'écrit, nous le présentons dans ce qui suit :

* Remue-méninges : avant de donner le support texte aux apprenants et entamer son analyse, nous avons estimé primordial d'éveiller leur intérêt au thème et voir s'ils ont des connaissances antérieures sur les fêtes célébrées en France. La première question adressée aux apprenants faisait référence aux événements religieux et civils qui caractérisent le mois de décembre dans ce pays européen.

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

Les apprenants ont mentionné plusieurs fêtes, à savoir : le jour du nouvel an, la tradition d'Halloween, la fête du Noël et le jour national de la France, etc. Ces réponses fournies par les apprenants montrent qu'ils disposent déjà de certains repères sur la culture du peuple français. Cependant, il est évident que leurs connaissances à propos des jours festifs sont superficielles, étant donné qu'ils ne savent même pas pour quand chaque événement est célébré. A ce moment, l'intervention de l'enseignant était requise pour éclairer quelques confusions et expliquer aux apprenants que toutes les fêtes qu'ils ont évoquées ne se célèbrent pas au mois de décembre, à l'exception du Noël qui s'organise pour le 25 du dernier mois de chaque année.

Après les éclaircissements apportés, nous avons tenté de faire émerger les représentations de nos apprenants en les interrogeant sur les coutumes et les pratiques qui caractérisent la cérémonie du Noël. Le taux de participation en classe a révélé qu'elle n'est pas étrange pour eux, dans la mesure où ils savent que cet événement est si important pour les Français, qu'il fait partie de leur rituel et qu'ils l'organisent annuellement pour commémorer la naissance de Jésus Christ en chantant la messe dans les églises, en s'échangeant des cadeaux et en préparant des mets spéciaux pour l'occasion. Les échanges entre enseignant et apprenants se déroulaient dans un cadre convivial caractérisé par la tolérance, jusqu'au moment où un apprenant est intervenu en énonçant que : « *la fête de Noël est pour les mécréants* ». Cette phrase a ouvert la polémique des religions et nous a pris beaucoup de temps pour la cerner. En fait, nous avons dû rappeler aux apprenants que même si la date exacte de naissance de Jésus Christ n'est pas mentionnée dans l'Évangile, le 25 décembre a depuis des siècles été adopté par l'église pour fêter la venue au monde de ce prophète. Et en tant que musulman, nous devons respecter les croyances et les convictions religieuses des autres.

Toutefois, il faut signaler que certains apprenants ont fait preuve de tolérance, de souplesse et d'ouverture d'esprit en rappelant à leurs camarades de classe que même les musulmans partout dans le monde célèbrent la naissance du prophète Mohamed (le 12 du troisième mois musulman) et que comme nous

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

voulons que les autres peuples respectent notre religion, nos mœurs et nos coutumes, nous devons respecter les leurs.

La réplique de ces apprenants était signe ; d'un côté de leur attachement à leurs coutumes et de la fierté de leurs croyances et d'un autre côté de leur aptitude à cultiver des attitudes d'altérité, de tolérance et de respect de l'autre, quelle que soit sa différence.

Avant de clore cette première étape de la séance, nous avons interrogé les apprenants sur les médias et leur impact sur les fêtes. La plupart d'eux se sont mis d'accord pour le fait que les moyens de communication et de diffusion de l'information ont mal influencé les événements rituels, en les transformant de journées sacrées et à forte connotation religieuse en de simples manifestations culturelles, artistiques ou commerciales. Une réponse qui révèle la maturité des apprenants et leur conscience des répercussions du développement sur les modes de vie des différentes sociétés.

* Suite à ce débat fructueux, qui a été mené au début de la séance, nous avons distribué le texte support aux apprenants et avant de le lire, nous les avons invités à observer son paratexte (le titre, la source, le nom de l'auteur) pour émettre quelques hypothèses de sens sur le contenu et de procéder par la suite à une lecture silencieuse afin de vérifier laquelle de ces dernières correspond le plus au contenu. L'objectif de ces étapes, qui précèdent l'analyse du texte, est d'amener l'apprenant à se familiariser avec l'exploitation des éléments périphériques de toute œuvre avant d'entamer la lecture.

Au cours de l'analyse du texte, les apprenants ont pris conscience de la polémique de Noël en France et de la décision des dirigeants du Conseil de l'Etat qui, d'après l'auteur, cherchent à installer un Noël à connotation profane. Les apprenants ont pu également, avec l'aide de l'enseignant, repérer l'implication de l'auteur et relever sa thèse à propos de l'attitude du Conseil de l'Etat et les arguments qu'il a avancés pour dénoncer leur raisonnement.

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

La richesse du document en lexique thématique (crèche, guirlandes, culte, tradition chrétienne, etc.) a permis aux apprenants d'enrichir leur capital et nous a donné l'opportunité de leur expliquer certaines habitudes chez les Français le jour du Noël et la signification que porte chaque élément de décoration. Tous ces moments de décortilage et d'analyse du texte ont été marqués par une participation considérable des apprenants, ce qui dénote qu'ils ont apprécié la thématique abordée.

* Après l'analyse linguistique du texte et les explications des parties véhiculant un aspect culturel, une panoplie de questions a été proposée aux apprenants afin d'élargir le champ de leurs réflexions et les conduire à se rendre compte de leurs représentations sur leurs propres fêtes religieuses et celles de l'Autre. Ces différentes questions ont créé un débat fécond, au cours duquel il n'était pas facile de déconstruire certains préjugés profondément ancrés dans l'esprit des apprenants.

Cette activité a commencé par une question, qui a incité les apprenants à établir des comparaisons entre les fêtes religieuses des musulmans et celles des chrétiens. Les apprenants ont estimé que le seul point de divergence entre ces deux dernières est la pratique rituelle comme le fait d'aller à l'église pour un chrétien et à la mosquée pour un musulman, sinon les points de ressemblances sont nombreux, à savoir : l'achat des cadeaux pour les enfants, la réunion des membres de la famille et les plats spécifiques à chaque fête, etc.

La deuxième question : « peut-on souhaiter une bonne fête aux chrétiens pour le Noël ? » a soulevé un désaccord entre les apprenants. Certains se sont montrés tolérants, alors que d'autres ont manifesté un sentiment de rejet et de repliement sur soi. Déconstruire ces attitudes de refus de l'autre nous a été très difficile, étant donné que les apprenants avaient considéré le simple fait de souhaiter un joyeux Noël à l'Autre comme une forme de déculturation. Alors, amener ces apprenants à comprendre que pour vivre ensemble, nous avons besoin d'accepter l'autre et que la diversité culturelle présente un atout pour

l'enrichissement et l'évolution de tout individu et société, était une tâche ardue, qui demande de la concentration et de la prudence.

Quant aux questions qui évoquent la célébration ou la participation d'un Algérien à une cérémonie de Noël, la plupart des apprenants ont montré une certaine réticence et ont justifié leur attitude par le fait que cet événement ne fait partie ni de leur religion, ni de leurs coutumes et traditions. Cependant, il est à souligner qu'ils ont avoué que beaucoup de personnes en Algérie, loin de toute considération religieuse, célèbrent des événements tels le jour du nouvel an et du Noël, en les trouvant comme des moments de convivialité et une bonne opportunité pour manifester de la joie.

En conclusion, nous pouvons dire que le choix d'un support qui évoque ce que l'on fête en France a été très bénéfique et enrichissant pour la séance, dans la mesure où il nous a permis d'exposer les apprenants à un thème qui touche à leurs croyances, à leurs us et coutumes, à leurs traditions et à leurs représentations. Nous rappelons que l'objectif principal de l'exploitation de ce texte était d'amener les apprenants à découvrir les traditions et les habitudes rituelles des français, sans s'approfondir dans les détails de la liturgie chrétienne, et de les comparer avec celles des Algériens.

D'après ce que nous avons observé au cours de la séance, nous estimons que nous avons bien atteint les objectifs visés, grâce à ce support révélateur de la culture de l'Autre et au questionnaire qui l'accompagne. Ce dernier qui a servi de jalon pour guider le débat et les échanges, entre les acteurs de la classe, et de moyen pour faire ressortir les représentations des apprenants sur les convictions des Français. Les interactions en classe ont débouché sur la comparaison de deux systèmes de références, d'où l'intervention de l'enseignant a été primordiale pour éclaircir des zones d'ombre et amener les apprenants à dépasser les stéréotypes et à adopter une attitude plus tolérante et compréhensive vis-à-vis de l'Autre.

Séance n° 04 : Points de langue

Thème : Les indices de la subjectivité

Objectifs interculturels :

- Développer chez l'apprenant un esprit critique.
- Aider les apprenants à remettre en question leurs points de vue

Objectifs linguistiques :

- Débloquent des situations concernant le lexique de l'accord /désaccord.
- Apprendre à exprimer son point de vue.

Description et analyse :

« *Le langage est source de malentendus* », cette citation, dite par Antoine de saint-Exupéry dans son œuvre « le petit prince », montre qu'il est souvent très difficile de traduire nos idées en des paroles et de les exprimer de manière à ce qu'elles ne soient pas mal interprétées par notre interlocuteur. Le message que nous voulons transmettre n'est toujours pas reçu et compris tel que nous l'attendions, car les pensées ne se véhiculent uniquement pas à travers les mots d'une langue. Tout acte de parole s'accompagne inéluctablement de gestes, d'expressions mimiques et d'attitudes qui jouent un rôle essentiel dans la communication. Apprendre à communiquer avec l'autre, à exprimer ses points de vue, à marquer son accord ou surtout son désaccord à propos d'un sujet quelconque de manière subtile en évitant les éventuels conflits, est un véritable art.

Les intentions communicatives se diffèrent d'une situation à une autre, et très souvent nous ne communiquons pas pour le simple objectif de transmettre des informations ; généralement tout sujet parlant aspire à ce que ces propos aient une influence sur son destinataire et pour y arriver, il pourrait adopter un certain ton et une certaine attitude vis-à-vis de son interlocuteur. Ces deux derniers (le ton et l'attitude) peuvent avoir un effet sur la poursuite de la communication, dans la mesure où ils peuvent la freiner ou au contraire la favoriser.

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

Pour mieux réussir une communication interpersonnelle et gérer une rencontre interculturelle, l'enseignant de langue doit tâcher d'apprendre à ses apprenants à :

Gérer des situations de malentendu, savoir exprimer leurs points de vue et défendre leurs attitudes, s'affirmer et exprimer leur désaccord et leur différence sans provoquer des conflits. Telles sont les compétences clés qui doivent être développées chez les individus, afin de leur permettre de trouver un certain équilibre dans les relations interpersonnelles qu'ils sont censés établir avec l'Autre.

Pour réaliser les objectifs sus-mentionnés, nous avons sélectionné quatre activités à proposer aux apprenants au cours de la séance de point de langue. Le choix de ces activités n'était pas aléatoire, mais il était basé sur le critère de la pertinence. Ainsi nous avons opté pour celles pouvant aider les apprenants à développer un état d'esprit critique et à remettre en question leurs propres opinions.

Dans la première activité, nous avons présenté aux apprenants tout un ensemble d'énoncés exprimant des jugements de valeur et des représentations péjoratives vis-à-vis des personnes de différentes nationalités, puis nous les avons appelés à formuler un argument positif pour défendre la personne incriminée. Par cette activité nous visons un double objectif ; d'un côté nous cherchons à voir si la réaction des apprenants face aux jugements prématurément portés envers l'Autre serait la même, dans la mesure où cet Autre est, dans certains cas, une personne de la même société qu'eux et dans d'autre cas il est soit un Africain, soit un Européen (Français ou autre) ; et d'un autre côté nous voulons apprendre à nos apprenants l'expression du désaccord par l'emploi de quelques modalisateurs.

Quant à la deuxième activité, elle regroupe huit énoncés, que les apprenants doivent dans un premier temps les classer en fonction de l'attitude qu'ils expriment (accord / désaccord) à propos de deux thèmes distincts. Ensuite, dans un second temps, les apprenants seront appelés à débattre avec l'enseignant et à donner leurs

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

points de vue concernant chaque affirmation. L'objectif de cet exercice est d'amener les apprenants à se familiariser avec le lexique de l'accord / désaccord et de développer des techniques qui leur permettent d'exprimer leurs opinions, de gérer des situations de communication, de défendre leurs attitudes et de respecter celles des autres.

La troisième activité est présentée sous forme d'un petit passage, d'où les apprenants doivent repérer les termes exprimant une prise de position. Ce passage évoque la polémique des langues étrangères en Algérie, ce qui est susceptible de conduire l'apprenant à s'exprimer sur la thématique en question et à s'adhérer soit aux partisans, soit aux réfractaires de la francophonie. Ceci va nous permettre, en tant qu'enseignant, d'identifier les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française, et de procéder à une remédiation si nécessaire.

Enfin dans la dernière activité, nous avons proposé aux apprenants trois thèmes que l'on peut résumer dans les trois interrogations suivantes :

- Le voyage peut-il aider à lutter contre les préjugés ?
- La violence est-elle toujours d'ordre physique ?
- Le plurilinguisme est-il un atout pour l'individu et la société ?

Les apprenants sont invités à s'exprimer oralement et à donner leurs points de vue sur ces thèmes, et par conséquent de consolider leurs apprentissages quant à l'investissement des modalisateurs pour l'expression d'une attitude et l'emploi du lexique de l'accord et du désaccord, qui permet de sortir des impasses et d'adopter une position sans générer des malentendus.

Les observations faites au cours de cette séance, nous les présentons dans ce qui suit :

* La première activité : qui consiste à stimuler la réflexion des apprenants et voir leurs réactions vis-à-vis de l'Autre, au cours de laquelle nous avons constaté que toute la classe a obéi à la consigne de l'exercice en apportant une idée de sens

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

positif et réfuter le préjugé collé à l'Autre, sauf pour le cas du Français et de l'Algérien qui ont créé une certaine discordance entre les apprenants.

- « *Le Français, on ne peut pas lui faire **confiance**, il privilégie toujours ses amis* »; la plupart des apprenants n'ont pas voulu infirmer l'idée de cet énoncé et ont fait allusion dans leurs commentaires à la période coloniale où l'Etat français a manqué à sa promesse d'octroyer l'indépendance aux Algériens après la fin de la deuxième guerre mondiale. Il s'est donc avéré que les souffrances du passé et l'image du colonisateur sont encore enracinées dans l'esprit de certains apprenants. Pour mieux éclaircir cette situation et amener les apprenants à voir le présent et l'avenir, au lieu de rester cantonnés dans les perceptions figées du passé, nous leur avons expliqué que la guerre d'indépendance est une fierté pour tout le peuple algérien et personne ne peut le renier, mais qu'on peut tous aller au-delà des malheurs d'autrefois et réécrire une nouvelle page avec l'Autre, car la France d'aujourd'hui n'est pas celle du passé et notre pays entretient avec elle, maintenant, d'importants rapports culturels, commerciaux, etc.

- « *L'Algérien est nerveux, agressif et violent* »; quant à cet énoncé, une infime partie d'apprenants l'a considéré comme juste, alors que la majorité l'a dénoncé, en disant que même si les Algériens sont considérés comme des individus très émotifs et qui s'irritent rapidement, ils sont un peuple très solidaire, apte à s'unir et s'entraider contre la violence ou les autres fléaux sociaux. Ceci révèle que beaucoup d'apprenants ont réussi à déconstruire certaines représentations vis-à-vis de leur propre groupe social et ont commencé relativiser certaines de leurs idées préconçues.

* La deuxième activité : pendant cette étape du cours, nous avons constaté que les apprenants n'ont rencontré aucune difficulté pour classer les arguments en fonction de leurs valeurs significatives. De même ils ont pu créer un climat d'interaction où chacun a exprimé son point de vue et à apporter sa contribution au thème de l'activité.

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

Ainsi, nous pouvons dire que même si ce deuxième exercice, proposé aux apprenants, ne véhicule aucune portée culturelle dans ces lignes, il leur a été très bénéfique dans la mesure où il a permis à beaucoup d'entre eux de vaincre l'insécurité linguistique qui les accable depuis longtemps, d'oser exprimer leurs pensées, de se faire confiance et de défendre leurs attitudes tout en respectant celles des autres.

* La troisième activité : étant donné qu'elle aborde un thème qui touche au quotidien de la société, elle a bien motivé les échanges entre les apprenants, qui après avoir répondu à la consigne, chacun a exprimé son attitude sur la problématique traitée. Certains ont fait preuve d'ouverture d'esprit et de tolérance en disant qu'il ne faut pas lier la question de la langue à celle de l'histoire que nous avons en commun avec la France et que loin de toute considération politique cette langue, comme toutes les autres langues étrangères, est un vecteur culturel, littéraire et scientifique, dont il faut profiter pleinement. Quant aux autres apprenants qui ont adhéré à la thèse qui stipule que l'apprentissage du français peut avoir des effets sur l'identité individuelle et collective des Algériens et ont plaidé pour son remplacement par l'anglais, sous prétexte qu'il représente la langue la plus parlée au monde, nous avons dû leur apporter des statistiques pour les convaincre du mal-fondé de leur raisonnement, étant donné qu'en se référant à certaines études, le nombre de locuteurs natifs en chinois et en espagnol dépassent de loin celui des locuteurs natifs en anglais. De plus nous leur avons expliqué que même si chacun a des convictions et des préférences, l'apprentissage des langues étrangères reste en général un atout pour l'accès à la modernité, pour l'ouverture culturelle et la réussite professionnelle.

* Au cours du dernier moment de la séance (quatrième activité), les apprenants se sont exprimés sur les trois thèmes proposés et ont employé les différents modalisateurs pour marquer leur subjectivité. Presque tous étaient d'accord sur le fait que : - les préjugés sont des freins qui entravent la communication et conduisent à l'échec des relations interpersonnelles. Le voyage peut être le meilleur moyen pour se libérer des préjugés, car il permet à l'individu

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

de vivre des expériences authentiques et de côtoyer l'autre de près. Ceci va permettre de mieux comprendre les idées préconçues et par conséquent de s'en éloigner et s'en débarrasser progressivement.

- La violence ne se résume pas à des coups reçus sur la peau, mais les mots peuvent souvent causer des blessures invisibles à l'œil nu et dont l'effet est si profond. C'est pour cela nous devons soigneusement choisir les mots avant d'exprimer nos pensées.

- « *Quiconque apprend la langue d'un peuple, il sera à l'abri de ses maux* »¹ est une phrase énoncée par un apprenant pour résumer le point de vue de ses camarades, qui se sont montrés unanimes sur le fait que : La maîtrise des langues étrangères est un atout indéniable, car elle permet de mieux s'instruire, de découvrir des nouveaux mondes et de nouvelles cultures, etc. De plus les personnes bilingues ou plurilingues ont souvent de meilleures perspectives dans la vie.

Les réponses données par les apprenants, que nous avons essayées de reformuler comme ci-dessus, montrent que leur esprit critique s'est développé et qu'ils ont commencé à utiliser leur raison au lieu de leur sentiment dans l'analyse des situations. C'est ainsi qu'ils ont changé leurs attitudes et leurs conceptions préalables de l'apprentissage des langues étrangères et son importance pour l'évolution de l'individu et de la société.

L'exploitation de ces quatre activités en classe a permis d'évoquer un ensemble de thèmes avec les apprenants, à savoir : les représentations sur l'étranger, la polémique des statuts des langues en Algérie, la lutte contre les préjugés et l'importance du plurilinguisme. L'objectif principal était de doter les apprenants des moyens et des techniques qui leur permettent d'exprimer leurs points de vue, de gérer les situations de malentendu, et par ricochet d'éviter les conflits et mieux s'adapter à la différence.

¹ Commentaire d'un apprenant.

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

Ce qui a été étonnant au cours de cette séance est la prise de conscience des apprenants du changement de la démarche adoptée dans l'enseignement. En fait, ils ont même exprimé leur appréciation de la nouvelle manière de procéder et de son rôle dans le développement de leur capital linguistique et culturel.

En somme, nous pouvons dire que les activités sélectionnées faisaient un bon choix, étant donné qu'elles ont bien répondu aux attentes des apprenants et nous ont facilité la réalisation des objectifs escomptés. L'acquisition de certains outils linguistiques a permis aux apprenants de développer leurs compétences discursives et d'apprendre à se positionner dans un débat ; et grâce aux interactions menées en classe autour des différents thèmes, les apprenants ont pris conscience du mal-fondé de leurs préjugés et de la nécessité de leur éradication pour mieux voir le monde.

Séance n° 05 : Expression orale

Thème : Différences et similitudes

Objectifs interculturels :

- Rendre les apprenants capables de gérer les diverses situations auxquelles ils peuvent être confrontés, notamment celles qui recèlent des préjugés.
- L'éducation à la lutte contre les stéréotypes et les clichés.
- Favoriser la reconnaissance des similitudes et le respect des différences.

Objectifs linguistiques :

- Réinvestir ses acquis et ses connaissances pour exprimer son attitude.
- Produire des énoncés cohérents.

Description et analyse :

A l'ère de la mondialisation, nous assistons de plus en plus à la croissance des échanges entre les hommes et à l'accentuation de leur désir à vivre de nouvelles expériences et à découvrir de nouvelles cultures. Ceci a créé le phénomène d'interculturalité, qui représente désormais l'un des enjeux majeurs des systèmes éducatifs qui, à travers l'enseignement des langues étrangères, cherchent à préparer les apprenants à la rencontre de l'Autre.

La diversité culturelle est une réalité à laquelle on ne peut pas échapper, d'où la nécessité de sa prise en considération en classe, par la mise en place d'une démarche qui vise à construire des ponts entre le soi et l'autre à travers le développement des compétences de communication interculturelles des apprenants. L'objectif étant de prévenir tout malentendu et de former des citoyens monde capable de se décentrer afin de mieux comprendre l'autre et vivre pacifiquement avec lui. Cependant, il ne faut pas se cacher de la vérité. La rencontre interculturelle n'est toujours pas vécue dans la plus parfaite harmonie. Très souvent les interactions entre des personnes de différentes cultures sont marquées par des comportements verbaux ou non verbaux qui expriment des

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

sentiments liés à des stéréotypes et des préjugés pouvant aller du simple malaise jusqu'à la méfiance et le rejet de l'autre. Seule une formation de qualité à l'interculturel peut permettre de déconstruire ces obstacles, qui constituent des filtres entre les individus et entravent ainsi leurs relations.

Dans notre démarche qui s'inscrit dans une perspective interculturelle, nous avons opté pour trois activités afin d'animer la dernière séance de cette première séquence. Les activités sélectionnées ont respectivement pour objectif d'éduquer nous apprenants à la lutte contre les idées préconçues en les confrontant à des situations révélatrices de préjugés, et de les sensibiliser aux similitudes culturelles qui peuvent nous rapprocher de l'autre et rétablir la confiance avec ce partenaire.

Dans la première activité, nous avons présenté aux apprenants trois situations conflictuelles, qui recèlent des attitudes révélatrices de préjugés et puis nous leur avons demandé de s'exprimer sur chacune pour voir leurs points de vue et le comportement qu'ils vont adopter face à de tels quiproquos.

- La première situation évoque le cas d'un immigré algérien qui est mal vu et considéré comme feignant pour la simple raison qu'il ne maîtrise pas encore la langue du pays qui l'accueille.
- La deuxième situation aborde la question du racisme, dont souffre une personne de peau noire. Un jeune étudiant qui a été soupçonné d'avoir volé de l'argent et tous les regards accusateurs se sont dirigés vers lui, rien que pour le fait que cela avait coïncidé avec l'arrestation d'un criminel de peau noire.
- La troisième situation présente une attitude ethnocentrique d'un apprenant d'origine européenne refusant de former un binôme avec un arabe pour l'élaboration d'un projet de classe.

Toutes ces situations simulent des conflits suscités par la différence culturelle, qui a donné lieu à des comportements de racisme et de refus de la diversité. En y faisant face, les apprenants vont comprendre les effets néfastes de l'égoïsme/ ethnocentrisme, la nécessité de lutter contre ce phénomène

dangereux pour la société, tout comme ils vont apprendre à gérer des situations pareilles sans haine et sans se sentir humiliés.

La deuxième activité, quant à elle, vise principalement à amener les apprenants à se rendre compte de leurs propres représentations et comment ces dernières ont influencé leurs perceptions du monde et contribué à la construction de leur vision sur la France. Pour ce faire, nous avons demandé aux apprenants, en puisant dans leur capital culturel, de compléter des énoncés exprimant des hypothèses sur la France et si elle n'était pas un pays, elle serait quoi d'après eux. Afin d'aider les apprenants et les guider dans la réalisation de cette activité, nous leur avons donné des propositions de sorte : « *Si la France était une date, elle serait...* ». Puis c'est à l'apprenant de suggérer la suite.

Dans la dernière activité, nous avons donné la consigne aux apprenants de repérer autour d'eux, c'est-à-dire dans leur pays, des objets culturels que l'on trouve également en France, telles que : l'organisation urbaine, les marques de produits alimentaires ou vestimentaires et les types de loisirs, etc. Puis de s'exprimer en expliquant ces ressemblances. L'objectif était d'initier les apprenants à la tolérance en les conduisant à réfléchir aux similitudes qui nous rapprochent à l'Autre, plutôt qu'aux différences qui peuvent nous séparer. Le vivre ensemble s'apprend, et pour y arriver nous devons nécessairement reconnaître ce qui nous est commun, travailler nos différences et se respecter mutuellement.

Nous présentons dans ce qui suit les observations faites au cours du déroulement des activités d'apprentissage :

* La première activité : où les apprenants se sont exprimés sur trois différentes situations mais révélant toutes des comportements de racisme et de préjugés. Au cours de laquelle les intervenants ont fait preuve de tolérance, comme ils ont montré leur indignation contre toute forme de discrimination.

- Concernant la première situation, toute la classe a défendu le jeune algérien qui a été pointé de paresseux, puisqu'il ne maîtrise pas le français bien qu'il habite en France depuis assez de temps. Les apprenants se sont mis d'accord pour le fait que

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

les Algériens ne sont pas paresseux, notamment ceux qui vivent à l'étranger. Au contraire, beaucoup d'entre ces immigrés excellent dans leur domaine, car pour eux le niveau intellectuel est une manière de s'affirmer et d'imposer son respect.

Ces réponses affirment que les apprenants s'attachent beaucoup à leurs origines, et considèrent toute représentation négative à l'égard d'un membre de leur société comme une atteinte à l'image de leur intégrité. Il est également à noter que les répliques des apprenants étaient marquées d'un ton assertif, ce qui montre leur intérêt pour le thème de la situation et leur désir de défendre cet Algérien mal jugé.

Quant à l'incapacité de cette personne à parler correctement le français, les apprenants ont dit que « *cela ne peut pas être vrai* », car même au sein de l'Algérie il y a beaucoup de personnes qui, sans mettre les pieds en France, s'expriment parfaitement en français. Cette réponse peut, en fait, être prise comme une reconnaissance des apprenants de la place qu'occupe cette langue dans notre pays et de l'intérêt que lui accordent les Algériens.

- Pour la deuxième situation, où l'on a soupçonné une personne à cause de la couleur de sa peau, tous les apprenants ont dénoncé cette attitude de racisme, en la considérant comme une forme de discrimination raciale qui incite à la haine et à l'hostilité. Pour appuyer son point de vue, un apprenant a rappelé les propos du prophète Mohamed qui appelle à l'égalité entre les hommes quelle que soit la couleur de leur peau. « *L'habit ne fait pas le moine* »¹ était un proverbe évoqué par un autre apprenant pour dire qu'il ne faut pas juger les gens à partir de leurs apparences, car souvent ces dernières sont trompeuses. Ces réactions prouvent que les apprenants ont développé une certaine attitude de tolérance, d'empathie et de respect de l'autre quelle que soit sa différence.

- Face à la dernière situation, où un étudiant d'origine arabe a été victime du racisme, les apprenants ont exprimé leur mécontentement et leur indignation quant à ce phénomène qui touche le plus souvent des personnes de peau noire ou des arabes, qui demeurent à l'étranger. Ce qui a été impressionnant est le fait que

¹ Commentaire d'un apprenant.

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

certains apprenants ont fait preuve d'une véritable maturité et prise de conscience lorsqu'ils ont dit que le parcours de la lutte contre cette maladie néfaste (le racisme) doit s'entreprendre, en commençant d'abord, par soi-même pour ensuite pouvoir contribuer à la mise en place de conditions telles que plus personne ne puisse être discriminée en raison de sa culture, de sa langue, de ses croyances ou de ces us et coutumes. Ainsi la haine, le mépris, les représentations abaissantes et les préjugés n'auront plus de place dans les esprits.

* La deuxième activité : la participation des apprenants était caractérisée d'une variété de réponses. Cependant nous n'allons pas analyser chacune indépendamment des autres, mais plutôt nous allons nous intéresser à celles qui faisaient l'unanimité en classe. La majorité des apprenants se sont mis d'accord sur le fait que : « *si la France était un personnage historique, elle serait Napoléon Bonaparte ou Charles de Gaulle. Si elle était une personnalité actuelle, elle serait Emmanuel Macron et si elle était une date, elle serait celle de la révolution du 18^{ème} siècle* »¹. De ces réponses il s'avère que les apprenants assimilent historiquement l'image de la France à celle de l'occupant qui a conquis plusieurs pays et causé du mal à différentes nations. Toutefois, ils n'ont pas caché leur admiration du courage du peuple français qui s'est insurgé contre les systèmes tyranniques et oppressifs au cours des années-lumières.

Une autre hypothèse a été très intéressante : « *Si la France était un sport, elle serait le football* ». Les apprenants ont justifié ce choix par le fait que l'équipe de France, couronnée depuis peu de temps championne du monde, est très représentative de la diversité ethnique et culturelle de ce pays. Ainsi, comme cette équipe formée d'individus issus de milieux socioculturels différents et adhérant à des religions différentes ont coopéré pour réaliser un objectif commun, les sociétés doivent également dépasser tout ce qui peut les conduire vers des attitudes de racisme, et unir leurs forces pour mettre en place un meilleur avenir.

¹ Commentaires des apprenants.

* La troisième activité : au cours de laquelle les apprenants ont été interpellés à repérer des similitudes entre la France et l'Algérie. Leur première remarque était sur la grande ressemblance entre l'organisation urbaine de certaines villes françaises et les grandes villes algériennes (la capitale, Oran, etc.). En fait, ils ont exprimé leur admiration de l'architecture de ces immeubles qui donne une belle image à l'espace public et reflète, d'après eux, le véritable art de bâtir.

Quant aux autres ressemblances, qu'on peut repérer entre les deux pays, les apprenants n'ont pas manqué d'exemple et ont mentionné plusieurs similitudes concernant les marques de voitures qui circulent dans nos rues et qui sont dans leur grande majorité de marque française. De même ils ont évoqué certaines marques vestimentaires et le plus intéressant était le fait d'aborder l'art culinaire. « *Les crêpes* », ce met que plusieurs apprenants le croyaient d'origine algérienne et ils étaient étonnés de se rendre compte qu'il fait partie de la cuisine française. Ceci les a conduits à prendre conscience que toute culture est cosmopolite et que la diversité et la différence sont une source d'enrichissement et d'épanouissement qu'il faut respecter.

L'exploitation de ces trois activités avec les apprenants leur a donné l'occasion de s'exprimer et de donner leurs points de vue sur différents thèmes à portée culturelle. Ce qui a suscité leur intérêt le plus, c'était surtout la première activité qui évoquait des situations conflictuelles et la dernière activité qui les a fait réfléchir à ce qu'on peut avoir en commun avec l'autre. Nous rappelons que l'objectif interculturel de cette séance était d'éduquer les apprenants à la lutte contre les préjugés et de les amener à reconnaître les similitudes et à respecter les différences.

En conclusion, nous estimons que nous avons pu atteindre et les objectifs linguistiques et les objectifs interculturels tracés au début de la séance, étant donné qu'au cours du déroulement des apprentissages, la réaction des apprenants et leur participation en classe ont été très pertinentes : ils ont fait preuve de tolérance en dénonçant les attitudes racistes, comme ils ont reconnu l'universalité de toute culture et la nécessité d'accepter et de respecter l'Autre. Cependant, il convient de

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

signaler que nous avons constaté, chez quelques apprenants, la persistance de quelques représentations ayant un arrière-plan historique, que nous allons tâcher de remodeler au cours des prochaines séances de notre expérimentation.

Séquence 02 :

Déroulement des

enseignements

Séance n° 01 : Compréhension de l'oral

Thème : La gastronomie française

Support : Extrait d'une émission radiophonique animée par la journaliste Émilie Joulia et son invité Jean-Robert Pitte¹

Source : <http://www.canalacademie.com/ida6390-Point-de-vue-Jean-Robert-Pitte.html>

Objectifs interculturels :

- Comprendre la portée culturelle de la gastronomie
- Faire du langage des ingrédients un instrument de dialogue et de compréhension mutuelle

Objectifs linguistiques :

- Evaluer de degré de l'implication de l'énonciateur
- Provoquer des situations permettant aux apprenants de s'exprimer plus longtemps

Description et analyse :

Sur la scène internationale, il existe une diversité culturelle, dont nous profitons tous. Le principe de cette variété repose sur le dialogue des cultures pour installer le respect de la pluralité et contribuer à la richesse de l'humanité. Toute culture est, en fait, composée de deux aspects essentiels, à savoir l'aspect matériel (monuments et collections d'objets artistiques, etc.) et l'aspect immatériel qui renvoie aux pratiques, aux traditions et aux croyances, etc. C'est-à-dire, tout ce qui se rapporte à un savoir-faire, un savoir-être ou à des connaissances qu'une société reconnaît comme partie intégrante de son patrimoine culturel.

¹ Géographe et écrivain, Jean-Robert Pitte est Président de la Mission française du patrimoine et des cultures alimentaires, de l'Académie des sciences morales et politiques.

Très souvent, quand on aborde le concept de culture, toutes les pensées se dirigent vers le patrimoine matériel et négligent le patrimoine dit vivant qui est un facteur important dans le maintien de la diversité. Parmi les éléments oubliés de ce patrimoine, il y a la gastronomie qui représente la culture du bien manger et du bien boire. Cet art, qui s'exprime par des pratiques de cuisine, véhicule à travers ces biens des valeurs, des idées et des identités locales ou nationales. En ce sens, les ingrédients dont on se sert pour préparer un certain met sont un langage particulier et un instrument de dialogue à portée culturelle. Ainsi, les apprenants des langues étrangères, le FLE dans notre cas, doivent apprendre à approcher la culture de l'Autre au moyen de la cuisine, qui est désormais un porte-étendard de la gastronomie et une porte ouverte aux différentes cultures.

Afin d'amener les apprenants à atteindre l'objectif sus-mentionné et comprendre la portée culturelle de la gastronomie, nous avons choisi d'aborder avec eux le contenu d'un enregistrement audio traitant la thématique en question. Cet enregistrement va servir de support pour animer la séance de compréhension de l'oral de cette deuxième séquence, où en discutant sur la reconnaissance par l'UNESCO de la gastronomie française et de son classement au patrimoine mondial (en 2010), l'énonciateur Jean-Robert Pitte a évoqué la valeur de l'art culinaire, qui représente d'après lui un élément essentiel de la culture nationale et de l'identité individuelle de chaque français. Au cours de son entretien avec la journaliste, l'invité a également exprimé son inquiétude pour la hausse de la tendance à consommer des plats pré-cuisinés et a appelé ses auditeurs (le peuple français) à prendre du temps pour faire la cuisine et soigner leur table, dans l'objectif de soigner leur propre bien-être d'un côté, et d'un autre côté pour protéger ce patrimoine culturel et contribuer à le partager et à le mettre en valeur.

Le choix de ce support se justifie par le fait qu'il soit imprégné culturellement. En fait, aborder le thème de la gastronomie française en classe va permettre aux apprenants de comprendre pourquoi on assimile cet art à un langage universel susceptible de faciliter le dialogue interculturel. De même, la découverte de certains mets ou plats issus de la tradition culinaire de l'autre va les conduire à

s'interroger sur les ressemblances / différences entre leur propre culture culinaire et celle de la France. En ce sens, nous estimons que travailler les pratiques culinaires avec les apprenants est susceptible de leur permettre de mieux apprécier l'interculturalité, de mieux situer leur culture et construire des ponts pour mieux communiquer avec l'autre.

Notre séance s'est déroulée en trois grandes étapes : la première (la pré-écoute) consistait à stimuler les pré-acquis des apprenants et les mettre en condition favorable pour s'approprier de nouvelles connaissances et les relier avec le savoir qu'ils détiennent déjà grâce aux apprentissages antérieurs ou qu'ils se sont forgés à travers leurs observations et leurs activités de loisir pratiquées au quotidien. La deuxième étape (l'écoute), au cours de laquelle les apprenants ont écouté l'enregistrement audio deux fois, pour saisir son contenu et pouvoir répondre à l'ensemble des questions servant à décortiquer les idées évoquées. La troisième étape (la post-écoute), pendant laquelle une panoplie d'interrogations a été soulevée, afin d'aller un peu plus loin du contenu du support, en enrichissant les acquis des apprenants avec de nouvelles connaissances sur la gastronomie française et en les amenant à établir une sorte de comparaison entre l'art culinaire et les manières de table française et algérienne.

Tout ce que nous avons constaté, au cours du déroulement de cette séance, nous le présentons dans ce qui suit :

* Avant d'entamer la phase de l'écoute du support, nous avons interrogé les apprenants sur ce que représente pour eux l'expression « patrimoine culturel national » ; toutes les réponses faisaient référence à la culture matérielle dont dispose l'Algérie, c'est-à-dire, l'ensemble des édifices et des monuments érigés depuis des millénaires par les différentes civilisations ayant vécu dans notre pays et que l'on considère actuellement comme une partie intégrante de notre histoire et de notre identité culturelle. Parmi les éléments culturels qu'ils ont mentionnés, on cite à titre d'exemple les sites archéologiques de Tipaza, de Timgad (Batna) et de Djemila (Sétif), ces trois endroits qui contiennent des vestiges des civilisations

antiques et qui sont aujourd'hui reconnus et protégés par l'UNESCO comme un héritage culturel national.

Delà, il s'avère que les apprenants assimilent la notion de patrimoine culturel à tout ce qui est œuvre d'architecture, en oubliant les œuvres d'art et les documents d'histoire, etc. De même, ils ont omis d'évoquer les traditions, la musique, et les langues qui représentent un vecteur important de l'aspect immatériel de la culture. Ceci explique la difficulté que plusieurs apprenants ont trouvée au début de la séance afin de saisir le lien entre le thème de la séance (la gastronomie) et la notion de patrimoine, du fait qu'ils ignoraient que l'art culinaire est considéré comme un bien culturel immatériel.

* Après l'écoute du document sonore et l'analyse de son contenu, les apprenants se sont rendu compte que les ingrédients et les pratiques culinaires constituent des éléments importants de la mosaïque culturelle de toute société. Ils ont aussi pris conscience de la complémentarité entre les deux aspects de la culture et de la nécessité de leur accorder de l'importance, étant donné qu'ils représentent des vecteurs des valeurs humaines. En mettant l'accent sur quelques énoncés du support, tels que :

- *«Les Français qui portent la gastronomie dans leur cœur, pour qui la gastronomie est vraiment un élément essentiel de leur identité.»*
- *«Le repas gastronomique français vient d'être classé au patrimoine mondial par l'UNESCO, une consécration.»*
- *«Vous avez une journée au cours de laquelle vous avez envie de faire de la cuisine, faites-le pour vos amis, pour votre famille, pour vous-mêmes.»*

Les apprenants ont pu découvrir à quel point la gastronomie est essentielle pour les sociétés étrangères, n'ont uniquement pour des raisons touristiques ou mercantiles, mais aussi et surtout puisqu'ils y trouvent une composante déterminante de la richesse et de la particularité de leur identité nationale. L'appel lancé à la fin du dossier pour inviter les français à faire la cuisine, nous a été un fil conducteur pour expliquer aux apprenants que notre gastronomie, les savoir-faire et les traditions qui lui sont liés constituent une vitrine de notre patrimoine culturel

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

immatériel, qu'il faut protéger et mettre en valeur, et que les moments de déguster à la saveur d'un repas sont en réalité des moments propices pour la rencontre, le dialogue, le partage et la découverte de la créativité de l'autre.

* Suite à l'analyse du support auditif, nous avons posé quelques questions aux apprenants, pour vérifier s'ils ont des connaissances sur les manières de table et la gastronomie française. A propos de la gastronomie, il s'est avéré que leurs connaissances sont assez réduites, dans la mesure où ils n'ont cité que quelques mets. Cependant ce que nous avons apprécié était le fait que les apprenants ont pu se souvenir des séances précédentes où l'on a évoqué le plat traditionnel qu'on sert en France le soir du Noël (la dinde au marron et la bûche de Noël comme dessert). Alors, en tant qu'enseignant, nous avons pris la responsabilité de les informer de quelques plats traditionnels et modernes issus de la cuisine française (la terrine de foie en gras, ratatouille, le coq au vin, la soupe à l'oignon, etc.). Pour que cela soit plus clair dans leur esprit, nous leur avons présenté des images correspondantes aux plats précités. Cependant, il est à noter que les apprenants ont montré une certaine réticence, lorsque nous avons mentionné « le coq au vin ». Le terme « vin » a généré un petit débat entre les apprenants et a fait émerger quelques stéréotypes qu'ils se font des Français.

Interrogés sur le symbole du petit déjeuner, les apprenants ont tous répondu que c'est le croissant (la viennoiserie). Cette question les a amenés à établir des comparaisons entre le repas du matin des Algériens et celui des Français et à repérer quelques similitudes entre les deux. Ce qui les a fait penser à l'hypothèse que le peuple algérien a tiré certaines de ces habitudes alimentaires de la culture française. Quant aux manières de table qui distinguent les Français. Il s'est révélé que les apprenants en savent déjà beaucoup grâce aux films qu'ils ont regardés. Mais, d'après eux toutes ces qualités du savoir vivre et de la politesse, n'ont d'importance que lorsqu'il s'agit d'un repas que l'on partage avec des invités.

L'exploitation de ce document sonore a été si fructueuse pour les apprenants, qui malgré la pauvreté de leurs connaissances sur le thème traité, ont montré de l'intérêt et du désir pour enrichir savoureusement leurs expériences

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

culturelles. En fait, aborder la thématique de la gastronomie a permis ; d'une part d'éveiller les apprenants à la portée universelle du patrimoine vivant, et d'autre part de les conduire à mieux apprécier l'interculturalité et favoriser la reconnaissance et le respect de la diversité.

En résumé nous estimons qu'à travers ce support, nous avons pu enrichir le capital culturel des apprenants et de les amener, au moyen de la cuisine, à approcher le monde culturel de l'Autre. Les manières de tables et les traditions culinaires algériennes ont été également évoquées, d'une manière brève, afin de les comparer avec celles de l'Autre et permettre aux apprenants de mieux saisir comment les ingrédients peuvent être un langage universel et la cuisine un espace qui invite au dialogue interculturel.

Séance n° 02 : Compréhension de l'écrit - 01 -

Thème : La relation parent-enfant

Support : Article rédigé par M.C. Saldana¹ et Ph. Godard².

Source : Revue des Maladies Respiratoires. Vol 18, N° 3 - juillet 2001.p233.

<https://www.em-consulte.com/rmr/article/143286>

Objectifs interculturels :

- Aborder la dimension socioculturelle : faire découvrir et accepter des modes de vie différents.
- Faire émerger les représentations que se font les apprenants des relations sociales (familiales) en France.

Objectifs linguistiques :

- Découvrir l'enjeu discursif et la structure dominante du texte.
- Savoir repérer la thèse adoptée par l'auteur.

Description et analyse :

La communication interpersonnelle est fondée sur le contact entre deux ou plusieurs interlocuteurs, mais comme le précisent Byram et Tost Planet :

« La communication n'est pas seulement une question d'échange d'informations. Elle implique également une interaction avec d'autres individus, la compréhension de leur mode de vie, de leurs croyances, de leurs valeurs et de leur comportement. » (BYRAM & TOST PLANET, 2000, p. 12)

La gestion d'une situation de communication interculturelle implique ainsi la prise en considération de plusieurs facteurs influents, à savoir les notions de temps et d'espace, les perceptions de l'autre, ses croyances et ses comportements, etc. Il s'agit, en effet, d'une variété de critères, qui représentent des valeurs

¹ Université Paul Valéry, Montpellier.

² Service de Pneumologie, Hôpital Arnaud de Villeneuve, avenue Doyen Giraud, 34295 Montpellier.

fondamentales propres à chaque culture et qui interviennent pour modeler la forme de toute communication.

Parler donc de l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est parler de la nécessité de la maîtrise des bases de la communication interculturelle, qui permettent non seulement la mise en place d'une entente et d'une compréhension mutuelle entre les interlocuteurs, mais elles sont censées être une source d'enrichissement, qui nous amènent d'une part à nous connaître davantage et d'autre part à découvrir un nouveau mode de vie et une nouvelle manière de penser et d'agir. Bref, assimiler une autre langue, c'est s'approprier la clé de l'ouverture d'esprit, afin d'établir une meilleure relation avec le partenaire étranger et mieux connaître le monde qui l'entoure.

Etant donné que la découverte d'un nouveau mode de vie va rendre l'apprentissage du FLE beaucoup plus concret, notre choix, pour cette séance de compréhension de l'écrit s'est porté sur un texte qui parle de l'adolescence en tant que risque et chance, à la fois. Dans ce support, l'auteur a évoqué les différents bouleversements qui accompagnent l'enfant au cours de sa période de puberté. Ces changements qui, d'après lui, influencent profondément ses relations sociales et font de lui apparaître comme un étranger que même les parents n'arrivent pas à reconnaître. Cependant, l'auteur a expliqué à la fin du texte qu'il n'y a pas d'adolescence sans turbulence, et que tout individu doit à un certain moment de sa vie subir ces modifications psychologiques, biologiques et sociologiques lors de la construction et du développement de sa personnalité.

Le choix de ce texte se justifie par le fait qu'aborder la thématique de l'adolescence va nous permettre d'évoquer, en classe, le sujet des relations sociales et par conséquent d'amener l'apprenant à découvrir et à accepter de nouveaux modes de vie différents du sien. En ce sens, notre objectif est de nous servir de ce document comme un support déclencheur d'un débat autour des différences dans les relations familiales (parent / enfant) entre l'Algérie et la France. La connaissance des normes sociales d'interaction et la compréhension des

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

différences entre le contexte d'où l'on vient et le contexte de la langue cible seraient le point de départ d'une prise de conscience interculturelle.

En suivant la même logique des autres séances de compréhension de l'écrit, ce cours s'est déroulé en trois phases : la première (remue-méninges), il s'agit d'une étape au cours de laquelle nous essayons d'amener les apprenants à exprimer leurs pensées et à échanger leurs idées avant d'entamer l'analyse du support. Ceci est dans l'objectif de susciter leur intérêt et de faire émerger quelques représentations qu'ils se font de la notion de relation familiale. La deuxième phase (observation du texte) consiste à amener les apprenants à décortiquer les éléments para-textuels et à en sortir des hypothèses de sens à vérifier par une lecture silencieuse. La troisième phase (analyse et commentaire) pendant laquelle les apprenants vont analyser le contenu linguistique du document pour comprendre l'enjeu discursif et la structure dominante du texte, ensuite ils seront invités à commenter les idées de l'auteur et à aller un peu loin à travers une activité de réflexion pour saisir la différence des règles d'interaction d'une société à une autre.

Les constats faits au cours du déroulement de cette séance, seront présentés dans ce qui suit :

* Remue-méninges : avant d'entamer l'analyse du texte, il était primordial d'éveiller l'intérêt des apprenants à travers des questions ayant une relation avec le thème de la séance. Il est à noter que pendant cette première étape, nous avons remarqué une tendance de la part des apprenants à établir des comparaisons, sans qu'on leur demande, entre les deux sphères (algérienne et française). D'abord, en répondant à la première question, qui les interroge sur ce que représente la famille pour eux, les apprenants étaient unanimes à dire qu'elle est l'incarnation du bonheur, de l'amour et de l'affection. Dans la même ligne de pensée, ils ont ajouté qu'elle représente l'union et la solidarité. Certains apprenants, en faisant allusion à la communauté européenne, ont dit que : « *la famille algérienne est formidable, puisque ces membres restent toujours ensemble, par contre dans les autres pays,*

à l'âge de dix-huit ans les enfants quittent leur parent »¹. Cela révèle que ces apprenants considèrent mal le fait de quitter la maison de la famille à l'âge de l'adolescence et le trouve comme un acte d'ingratitude envers les parents, qui se sont donnés du mal pour les faire grandir. Afin d'éclaircir l'ambiguïté et déconstruire ces représentations, nous avons expliqué aux apprenants que la structure de la famille repose sur des normes et des valeurs culturelles, qui se diffèrent d'un pays à l'autre. Et qu'en France, vivre loin de ses parents n'est forcément pas considéré comme un manque de reconnaissance de leurs sacrifices, mais qu'il s'agit plutôt de la réalisation d'une sorte d'autonomie (résidentielle et financière) à laquelle tous les jeunes aspirent accéder et qu'ils concrétisent souvent grâce à l'aide et l'accompagnement des parents.

Bien que les apprenants aient déclaré, au début, que la famille représente l'union et la solidarité, leur majorité a dit qu'elle ne préfère pas partager son problème avec les parents, de peur d'être reproché puisque, d'après eux, chez nous les enfants n'ont pas le droit de commettre des erreurs. Par ricochet, plusieurs apprenants ont exprimé leur admiration du modèle de relation entre l'enfant et les parents européens, qu'ils estiment très compréhensifs et tolérants avec leur progéniture. L'un des aspects de cette tolérance se présente dans le fait que les parents français se contentent de conseiller et de guider leurs enfants, sans leur imposer quoi que ce soit, à l'encontre des parents algériens qui, selon eux, interviennent parfois même dans le choix des amis de leurs enfants, pensant les protéger puisqu'ils sont encore immatures, ils décident à leur place, ce qui favorise la dépendance de ces jeunes et les laisse toujours vulnérables et incapables de prendre la responsabilité face aux aléas de la vie.

Afin de modérer les attitudes prises par ces apprenants, nous leur avons expliqué que si les parents interviennent pour guider leurs enfants, c'est qu'ils veulent leur épargner les mésaventures qu'ils ont vécues, étant donné que les parents sont des adultes et ont plus d'expérience dans la vie, cependant, il est

¹ Commentaire d'un apprenant

préférable que leur rôle soit celui de guider et non de dicter pour développer l'autonomie et l'indépendance de l'enfant.

* Suite à ce débat fécond entre les apprenants sur la différence des rapports familiaux entre l'Algérie et la France, le texte support leur a été distribué et avant de le lire, on a procédé à l'analyse de son paratexte afin d'émettre quelques hypothèses de sens, dont certaines ont été validées après la lecture silencieuse.

Lors de l'étude linguistique, les apprenants ont montré une forte implication dans le processus d'apprentissage et ont pu répondre à toutes les questions soulevées : ils ont pu repérer le point de vue de l'auteur et le degré de sa subjectivité. Comme ils ont pu identifier l'ensemble des changements qui accompagnent l'enfant au cours de sa période de puberté et ses influences sur ses relations sociales (milieu familial, scolaire, etc.)

De même, les apprenants ont réussi à comprendre pourquoi l'auteur a choisi de clore son texte par une interrogation et ont essayé d'apporter des éléments de réponse à cette dernière problématique.

* Après avoir atteint les objectifs linguistiques de la séance, grâce à l'analyse du contenu du texte, nous avons rouvert le champ du débat à travers des questions censées être en mesure de stimuler la réflexion des apprenants et les amener à établir des comparaisons entre leur monde et celui de la langue cible. La première question, c'était celle qui a éveillé l'intérêt de la majorité des apprenants, les a interpellés à repérer les différences entre l'adolescence d'un Algérien et celle d'un Français. Les apprenants étaient tous d'accord pour dire qu'il n'y a aucun point de ressemblance entre les deux ; étant donné qu'en Europe les jeunes jouissent de plus de liberté et qu'à partir de l'âge de l'adolescence, ils accèdent à plus de droits. Par contre le jeune algérien est toujours borné par des limites tracées soit par les normes de la société ou par les principes de la religion. La transgression de ces lignes est souvent considérée comme un acte indécent ou cynique pouvant apporter de la honte à toute la famille.

Ce qui a été intéressant dans les réponses des apprenants est la tolérance dont ils ont fait preuve et le respect de la différence qui existe entre la société algérienne et la société française. Cet état d'esprit (la tolérance) va leur permettre de s'ouvrir à d'autres cultures, d'avoir une vision plus objective et de combattre les stéréotypes et les généralités sur l'autre.

Quant à la question qui évoque les sujets tabous dans les deux sociétés, nous avons remarqué une certaine réticence de la part des apprenants. En fait, la majorité s'est abstenue de répondre, sous prétexte que de tels sujets vont souvent à l'encontre des critères de la société et par conséquent il vaut mieux de ne pas les évoquer. Cette réaction révèle que nos apprenants sont encore sensibles à certaines questions et afin de les amener à adopter une certaine attitude d'ouverture d'esprit, il faut d'abord les convaincre que pour avancer et comprendre tout ce qui les entoure, ils doivent être disposés à écouter et discuter des sujets même s'ils sont contraires à leurs valeurs sociales. Cependant l'ouverture d'esprit n'est pas tout accepter avec naïveté, mais loin de là, il s'agit tout simplement de vouloir embrasser les différences qu'il peut y avoir entre les points de vue des individus, autour d'un point quelconque.

A partir de tout ce que nous avons constaté au cours de cette séance, nous pouvons dire que les thèmes qui évoquent, soit explicitement ou implicitement, les rapports sociaux et les modes de vie de l'Autre, sont d'un grand intérêt pour le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants. Le texte traité lors de cette séance, bien qu'il n'aborde pas d'une manière directe la relation entre les parents et l'adolescent, il nous a permis de mettre l'accent sur la dimension socioculturelle et d'amener les apprenants à réfléchir sur leurs propres normes sociales et de les comparer avec celles de l'Autre. En fait, ce qui a rendu l'étude de ce texte fructueuse est le questionnaire qui l'accompagne. Ce dernier qui a été élaboré de manière à permettre aux apprenants de saisir les idées principales et la structure du texte, pour ensuite procéder à la comparaison des systèmes de valeur des deux sociétés (française et algérienne). Ces comparaisons servaient, en réalité, de moyen pour atteindre l'objectif principal du cours, celui de déceler et de

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

comprendre l'influence du facteur culturel sur les modes de vie des différentes sociétés.

En conclusion, nous estimons que les objectifs linguistiques et culturels tracés au début de la séance ont été réalisés au cours du déroulement des apprentissages, grâce notamment aux échanges entre l'enseignant et les apprenants, qui se sont montrés attentifs et tolérants, quoique le dernier moment du cours fût marqué par des attitudes de réticences vis-à-vis des sujets dits tabous.

Séance n° 03 : Compréhension de l'écrit - 02 -

Thème : Conception du travail chez les Français

Support : Article rédigé par Olivier Pirot, extrait d'une revue électronique

Source : <https://www.lanouvellerepublique.fr/france-monde/l-importance-du-travail>

Objectifs interculturels :

- Aborder la dimension du temps : comprendre certaines variables culturelles dans la communication.
- Comparer la conception du travail chez les Français à celle des Algériens.
- Evoquer les loisirs préférés des Français lors du temps libre (weekend).

Objectifs linguistiques :

- Repérer les arguments avancés par l'auteur, afin d'étayer sa thèse
- Découvrir la visée communicative du texte

Description et analyse :

Dès que l'on parle de données culturelles, nous devons admettre que la question du temps est l'un des éléments les plus déterminants dans la compréhension de l'Autre. Sans surprise, la manière de gérer le temps, qui varie d'une culture à une autre constitue l'une des sources de malentendus les plus fréquentes dans les situations de rencontre interculturelle. Un français n'a par exemple pas les mêmes valeurs, les mêmes paramètres et les mêmes repères temporels qu'un Algérien. Si ce dernier a la capacité de s'adapter aux changements et de gérer plusieurs activités à la fois, il n'en va pas de même pour l'Autre (le Français), dont la perception du temps est un peu plus rigide et précise (tout est planifié ou prévu à l'avance).

Edward T. Hall a établi une distinction entre deux approches culturelles du temps : l'approche monochronique courante dans les pays occidentaux, notamment dans ceux de l'Europe et de l'Amérique du nord. D'après leur conception, le temps a une valeur monétaire, on peut le maîtriser, le gagner ou le perdre, une raison pour laquelle dans ces sociétés, on fait une nette séparation entre la vie professionnelle et la vie privée, comme on ne tolère pas l'indifférence ou le manque de ponctualité dans le travail. Par contre dans l'approche poly-chronique, l'aspect relationnel est extrêmement important et peut parfois passer avant les fonctions professionnelles. Dans les pays dits polychrones (le monde arabe par exemple), les individus ont tendance à s'engager simultanément dans plusieurs événements et de les gérer avec une certaine flexibilité. Le manque de planification et de contrôle fait que certaines activités soient annulées ou modifiées parfois à la dernière minute.

En fait, chaque système de temps à sa logique et ses vertus. Il est souvent lié au mode de vie de la société et de la manière dont elle s'aperçoit le monde qui l'entoure. Le texte que nous avons choisi pour cette séance de compréhension de l'écrit aborde la conception du travail chez les Français. Dans ce document l'auteur souligne qu'il y a plusieurs représentations vis-à-vis des Français et de leur rapport au travail. Mais, malgré la divergence de ces visions, le métier que l'on exerce reste plus qu'une simple tâche à accomplir, dans la mesure où il est souvent un moyen d'affirmer son existence et d'imposer son respect dans la société. A la fin du texte l'auteur signale que, compte tenu de la valeur du travail, qui détermine dès lors le lieu où l'on vivra et par conséquent la manière dont on vivra ses relations interpersonnelles, la classe politique l'a également intégré dans son programme et elle en a fait l'une de ses priorités principales.

Le choix de ce texte se justifie par le fait qu'il recèle une panoplie de traits culturels et son analyse avec les apprenants en classe va nous permettre d'évoquer plusieurs thèmes, à savoir le rapport de l'homme au monde, l'organisation du temps, les habitudes culturelles et les loisirs de l'Autre. En s'exprimant sur ces différents sujets, les apprenants seront sensibilisés à diverses dimensions (temps,

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

espace, contexte, etc.), comme ils seront conviés à se situer par rapport à certaines valeurs et pratiques culturelles. L'objectif étant de les amener à débattre autour de la conception du travail et du temps libre dans les deux sociétés (française / algérienne) et de réfléchir aux similitudes ou aux différences qui peuvent exister entre les deux. Se rendre compte du poids que représente la notion de travail et du rapport que chaque société entretient avec celle du temps va amener les apprenants à mettre en cause certaines de leurs jugements moraux que ce soit sur eux-mêmes ou vis-à-vis de l'autre, et de comprendre pourquoi certaines variables sont des facteurs si déterminants dans la réussite de la communication interculturelle.

En suivant la même manière de procéder, cette séance de compréhension de l'écrit a été entamée par l'étape de remue-méninges, qui consiste à éveiller l'intérêt des apprenants et les guider à s'impliquer progressivement dans la problématique de la séance. La deuxième étape du cours, quant à elle, vise uniquement à attirer l'attention de l'apprenant au paratexte et à son importance dans la formulation des hypothèses et la construction du sens. En fin la dernière étape, qui représente la phase la plus importante dans l'exploitation du support, au cours de laquelle les apprenants sont invités à analyser et à commenter les idées du texte support, avant de passer au moment de la récapitulation où l'on rouvre souvent le champ du débat et de la discussion autour d'autres sujets afférents au thème du document abordé.

Les observations faites au cours du déroulement de cette séance et les analyses qui leur correspondent, nous les présentons dans ce qui suit :

* Remue-méninges : Avant la distribution du texte, un débat assez fructueux a été mené avec les apprenants autour de la valeur des études et du travail dans la vie de l'homme. Toute la classe était unanime à dire que l'importance des études est indiscutable, car la réussite dans la vie professionnelle dépend beaucoup de la réussite dans son parcours scolaire, d'ailleurs pour avoir un bon statut dans la société, le premier pas à franchir est de prouver son niveau intellectuel par un brevet attestant de ses aptitudes. La question du travail nous a inéluctablement conduits à évoquer celle du temps libre et à interroger les apprenants sur les jours fériés dans leur pays et ceux que l'on trouve en France. Afin de répondre cette

interrogation, les apprenants ont fait recours aux séances précédentes et ont réinvesti les connaissances qu'ils ont acquises lors de l'analyse d'un texte traitant la fête de Noël. Ainsi, ils ont rappelé plusieurs jours et événements déjà évoqués, qui correspondent tous à des fêtes religieuses ou civiles, que ce soit en France ou en Algérie.

Ce qui a été intéressant lors de cette première étape est le fait que les apprenants, en se rappelant la relativité des représentations et des idées préconçues, ont avancé moins de jugements vis-à-vis de l'autre lorsqu'ils étaient interrogés sur ce que représente le temps pour les Français. D'ailleurs, ils se sont également montrés objectifs dans leurs attitudes en refusant d'adhérer à l'idée qui stipule que les Algériens n'aiment pas le travail. Ceci révèle qu'ils ont pris conscience du faux fondement de toute généralisation et qu'ils se sont rendu compte que chaque société ou parfois chaque individu possède ses propres doctrines.

* Après avoir clôturé ce débat visant à impliquer les apprenants dans le déroulement des apprentissages, le texte leur a été distribué et la deuxième étape du cours fût amorcée par l'observation de ce support. Etant donné que les apprenants se sont déjà familiarisés avec la démarche d'analyse, ils ont directement entrepris le repérage des informations périphériques et ont avancé quelques hypothèses de sens quant à l'idée générale du texte. Suite à la validation des énoncés corrects grâce à la lecture silencieuse, qui n'a pas duré longtemps, la troisième étape du cours, consistant à décortiquer le contenu, fût entamée. Généralement dans la phase de l'analyse on focalise beaucoup plus sur la réalisation des objectifs linguistiques, à savoir l'identification des arguments avancés par l'auteur pour étayer sa thèse et la découverte de la visée communicative du texte. Mais afin de ne pas négliger le volet culturel, nous essayons parfois d'amener nos apprenants à commenter certaines idées du texte, dans l'objectif de faire émerger leurs représentations vis-à-vis de l'Autre.

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

En fait, dans notre analyse nous avons mis l'accent sur quelques passages du support comme :

- « *l'emploi qu'on exerce ... est un marqueur social. Pour certains même, il est la preuve qu'on a trouvé sa place dans la société.* »

- « *L'emploi... reste donc la préoccupation première des Français.* »

- « *L'emploi est le cheval de bataille ... il cimenter une société* »

La focalisation sur ces derniers extraits a permis aux apprenants de prendre conscience de la haute importance que la société française accorde au travail, dans la mesure où il est considéré comme un marqueur social et un élément essentiel pour consolider l'union des individus et assurer la paix dans le pays. Il est à noter que les apprenants n'ont pas passé sous silence l'idée que les Français bien qu'ils travaillent moins d'heures par rapport aux autres, ils sont les plus productifs. En effet, ils se sont demandés comment cela peut-il être vrai et ont demandé des explications convaincantes, puisqu'ils considéraient, que les chinois sont le peuple le plus actif et le plus rentable au travail.

Il est également à souligner que plusieurs apprenants n'ont pas hésité à montrer leur admiration de la perception du temps chez les Français. « *Ils (les Français) sont toujours ponctuels, sérieux, organisés. Ils respectent le temps et s'excusent en cas de retard.* »¹ Ce commentaire énoncé par un apprenant résume bien l'attitude à laquelle adhère la majorité de la classe. Par contre certains apprenants ont avancé quelques jugements négatifs concernant la conception du temps en Algérie. Pour amener toute la classe à se rendre compte de la relativité des représentations (positives ou négatives), nous leur avons expliqué que si l'on prend la description qu'ils ont donné de l'Algérien : « *il n'est pas sérieux. Il ne respecte pas les rendez-vous et il est souvent en grève.* »² Cette description peut correspondre à celle que les Scandinaves ou les Allemands se font des Français. Cela ne signifie pas que ce que nous pensons de nous-mêmes ou ce que pensent les Scandinaves des Français devrait être approuvé ou démenti, mais nous devons

¹ Commentaire d'un apprenant.

² Commentaire d'un apprenant.

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

tout simplement admettre sa relativité, car comme le dit un proverbe : même une horloge cassée peut avoir raison deux fois par jour.

* Après avoir analysé le texte et commenté certaines de ses parties, nous avons proposé aux apprenants une activité de réflexion regroupant quelques questions sur les loisirs des Français et les habitudes des Algériens pendant le temps libre. En fait, les différences entre les deux cultures (française et algérienne) se sont clairement montrées lors des interactions entre l'enseignant et les apprenants : en se renseignant sur leurs activités pendant le weekend, la majorité de la classe était d'accord pour dire que ces deux jours n'ont vraiment pas de grande importance pour elle, étant donné qu'elle les passe souvent dans le sommeil et l'oisiveté. Quelques apprenants ont souligné que ce qui distingue le weekend des autres jours et surtout le vendredi qui est considéré, chez nous, comme une journée spirituelle pendant laquelle les musulmans fréquentent les mosquées pour écouter le sermon de l'Imam et faire la prière, sinon ils estiment qu'ils sont plus dynamiques et actifs pendant les autres jours de la semaine que lors du weekend.

Cependant, lorsque nous avons évoqué les loisirs des Français pendant les weekends (sortie culturelle, cinéma, etc.), les apprenants ont pris conscience de la valeur de ce temps libre pour l'Autre. Ils ont même dit qu'ils semblent que les Français ne jouissent de leur vie privée que pendant ces deux jours de la semaine (samedi et dimanche).

Avant de clore la séance, nous avons attiré l'attention des apprenants sur l'une des différences qui existe entre la société de la langue cible et leur propre société. Il s'agit de la possibilité pour le père en France comme dans plusieurs pays occidentaux de prendre un congé de paternité après la naissance d'un enfant. L'objectif étant d'amener les apprenants à établir des comparaisons entre les systèmes de valeur des deux pays et de faire sortir leurs représentations sur la question de l'égalité entre homme et femme. En fait, la majorité des apprenants se sont montrés ouverts d'esprit et ont bien apprécié le fait qu'on accorde à l'homme, sur le modèle du congé de maternité pour la femme, quelques jours de repos pour

s'occuper de sa famille et jouer pleinement sa responsabilité en dehors de la vie professionnelle.

A partir de toutes les observations faites au cours de cette séance de compréhension de l'écrit, nous pouvons dire que la perception du travail et du temps sont des thèmes imprégnés de traits culturels dans la mesure où elles varient d'une société à une autre, et leur méconnaissance ou ignorance peuvent mettre en compromis la rencontre interculturelle et favoriser les stéréotypes qui entraînent l'incompréhension et les malentendus. Delà, envisager d'enseigner la conception du travail et du temps libre est censé permettre à l'apprenant de mieux comprendre les codes culturels et les valeurs organisationnelles de l'Autre et d'éviter ainsi de tomber dans le piège de la comparaison péjorative en prenant du recul face à son filtre culturel d'origine.

En somme, nous estimons que l'exploitation de ce support a été très bénéfique pour les apprenants, dans la mesure où il leur a permis, en plus du développement de leurs compétences linguistiques, d'enrichir leur capital culturel, de se rendre compte de la relativité de toute donnée culturelle et de cultiver les attitudes de tolérance et d'ouverture d'esprit.

Séance n° 04 : Points de langue

Thème : L'expression de la concession

Objectifs interculturels :

- Rendre l'apprenant capable d'anticiper les situations de communications caractérisées par la difficulté (objection, adversité, malentendu)
- Cultiver la tolérance et la souplesse.

Objectifs linguistiques :

- Repérer un fait grammatical et savoir le manipuler pour exprimer une opinion contraire à une autre.
- Apprendre à réfuter en employant la concession

Description et analyse :

L'un des enjeux de la rencontre interculturelle est d'appréhender la stratégie qui nous permet d'entretenir sereinement un lien avec l'Autre. En fait, ce que nous disons, lors de cette relation, a certes son importance, mais la manière dans nous l'exprimons est beaucoup plus importante. Communiquer avec autrui, c'est échanger des idées, partager des informations ou chercher à convaincre d'un point de vue. Tous ces actes de langage reposent sur des techniques que l'on adopte, pour structurer notre discours, en fonction de la situation de communication.

L'argumentation est, en fait, l'acte illocutoire le plus sollicité dans notre quotidien ; on argumente sans cesse pour s'affirmer ou pour étayer une thèse ou la réfuter, mais souvent, on argumente mal. Une raison pour laquelle, nous avons estimé primordial d'enseigner aux apprenants l'un des procédés de la rhétorique qui leur permet de maîtriser les subtilités du discours et d'aborder les sujets d'une manière plus persuasive et éloquente. Il s'agit d'apprendre à anticiper les situations de difficulté (objection) et d'améliorer sa prise de parole, afin de pouvoir exprimer son désaccord avec souplesse et convaincre l'autre de la logique de sa vision.

Dans ce cours qui porte sur l'expression de la concession, nous avons choisi trois activités pouvant à notre sens doter les apprenants des moyens nécessaires leur permettant d'exprimer une opinion contraire à une autre et de gérer, par conséquent, avec une certaine souplesse les situations de communication caractérisées par l'adversité.

La première activité était présentée sous forme d'un petit passage d'où les apprenants doivent identifier les propositions concessives. Ce passage évoque l'une des fêtes de farce, ce qui va nous donner par ricochet l'occasion d'amener les apprenants à découvrir les origines de cet événement et les habitudes qui le distinguent. En outre à travers ce simple exercice de repérage de fait grammatical, les apprenants vont se familiariser avec la notion de concession et se rendre compte de sa valeur dans l'expression de la réfutation.

Dans la deuxième activité, nous avons suggéré à nos apprenants un exercice lacunaire. Il s'agit d'un ensemble d'énoncés à compléter par l'articulateur qui convient pour exprimer soit le rapport logique de l'opposition ou celui de la concession. Donc l'objectif visé par cette activité est d'amener les apprenants à prendre conscience des nuances entre ces deux rapports logiques (opposition / concession) et des moyens linguistiques servant à exprimer une différence, une contradiction, un contraste ou une concession qui fait partie de la stratégie argumentative consistant à accepter dans un premier temps une idée qu'on désapprouve, afin de mieux la réfuter par la suite. Cependant, cette activité n'avait pas pour unique objectif l'installation et le développement de certaines compétences linguistiques. Le choix des énoncés était fait de manière à amener les apprenants à s'exprimer sur des faits socioculturels, dans l'objectif de faire sortir certaines de leurs représentations vis-à-vis de l'autre et d'enrichir leur capital culturel.

Enfin, dans la troisième activité, nous avons proposé un autre exercice de repérage visant à consolider les acquis des apprenants en relevant les moments de concession, en précisant leur valeur et en identifiant les outils linguistiques qui les expriment. Dans cette activité, nous avons suggéré trois passages, qui traitent tous

la thématique de l'importance des études de façon générale, et dont l'un de ces trois évoque, plus particulièrement, la problématique des langues étrangères et de l'importance de leur apprentissage. Ceci était dans l'objectif d'amener les apprenants à débattre autour des statuts des langues, de faire émerger leurs représentations vis-à-vis de la langue française et d'évaluer en fin de compte leur capacité à réinvestir leurs acquis afin d'exprimer une concession ou une réfutation en situation de communication authentique.

Toutes les observations faites au cours de l'exploitation de ces différentes activités, nous les présentons dans ce qui suit :

* La première activité : qui parle du poisson d'avril a bien suscité l'intérêt des apprenants étant donné qu'elle touche à un événement, qui fait partie de leur vie quotidienne. Ainsi, avant de répondre à la consigne de l'exercice, les apprenants se sont interrogés sur les origines de cette fête et ont discuté autour des traditions qui caractérisent cette journée (les blagues, les plaisanteries et les canulars que l'on trouve dans les médias). Certes cet événement n'était pas étrange pour les apprenants du fait qu'on le célèbre presque dans le monde entier, mais l'aborder en classe avec l'enseignant leur a permis d'enrichir leur capital culturel et de découvrir les mystérieuses histoires qui entourent son origine.

Il est à noter que les apprenants ont trouvé des difficultés pour répondre à la consigne de l'activité, à savoir le repérage des propositions concessives, étant donné qu'ils n'avaient aucune idée de ce qu'est la concession et de la portée de ce fait grammatical à l'argumentation. Donc, nous avons pris la charge de leur éclaircir cette notion (la concession), de les aider à repérer les moyens linguistiques qui l'ont exprimée dans le passage et de mettre également en exergue la différence entre l'opposition et la concession afin de désambiguïser la confusion qui s'est installée.

* la deuxième activité : dans laquelle nous avons proposé aux apprenants des énoncés à compléter par un articulatoire afin d'exprimer soit la concession ou l'opposition. Ce qui a été étonnant lors de cette activité est la réaction des

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

apprenants face à chaque proposition. En fait, les termes et les expressions ayant une portée culturelle ont suscité leur intérêt et ont contribué à l'établissement de certains échanges entre eux avant qu'ils donnent une réponse à la consigne.

- Devant le premier énoncé qui évoque la Saint-Valentin, les apprenants ont fait preuve de respect et de tolérance. D'ailleurs la plupart d'entre eux était pour la célébration de cette journée.

- Le deuxième et le troisième énoncé, qui abordent la question des traditions culinaires, ont rappelé aux apprenants le premier cours de cette séquence où nous avons évoqué la gastronomie française et comment l'art de la cuisine peut être un langage universel qui favorise le dialogue interculturel. Cependant, ce qui a attiré le plus notre attention est l'attitude des apprenants, qui autrefois se sont montrés réticents face à chaque terme ayant une relation avec les boissons alcooliques, cette fois-ci, ils ont fait preuve de respect de la différence.

Il est également à souligner que cette partie du troisième énoncé : «... *ils [les Français] choisiront un bon restaurant français pour fêter une occasion particulière.* » a conduit les apprenants à établir des comparaisons entre la société française et la société algérienne. Cette dernière qui malgré la modernité de sa gastronomie, s'attache toujours à ses coutumes et préfère la cuisine traditionnelle lors des occasions particulières.

- Le quatrième et le cinquième énoncé, qui évoquent certaines fêtes civiles et religieuses (la fête des mères, la fête du Noël et le jour de l'an), ont également suscité l'intérêt des apprenants et les ont conduits à rouvrir le débat sur certains événements que l'on célèbre en Algérie. L'ouverture d'esprit et la tolérance ont marqué de nouveau les attitudes des apprenants à l'égard de ceux qui célèbrent des journées n'ayant pas de relation avec les rituels et les traditions de notre pays.

- Le dernier énoncé, quant à lui, nous a donné l'occasion d'enrichir le capital culturel des apprenants qui se sont interrogés sur la fête de Pâque, ses origines, ses traditions et sa date, etc. En fait, ils ont apprécié les éclaircissements que nous leur

avons apportés et ont montré de l'intérêt à toutes les nouvelles informations dispensées.

Nous estimons, que tous les échanges qui se sont établis entre l'enseignant et les apprenants lors de cette activité auront leur portée dans le développement de la compétence de communication interculturelle des apprenants, ces derniers qui ont réussi cette fois-ci à distinguer l'opposition de la concession, la valeur de chacune d'elles et les moyens linguistiques qui expriment chacun des rapports logiques.

* La troisième activité : il s'agit d'un exercice de repérage mais dont l'objectif dépasse celui de l'identification des idées contradictoires et des éléments qui expriment la concession. En fait, au cours de ce dernier moment de la séance et après avoir répondu à la consigne de l'activité, les apprenants ont été invités à débattre la question de l'importance des langues étrangères. Ce qui a été marquant lors des interventions des apprenants est le fait que plusieurs d'entre eux ont essayé de recourir à la logique de la concession pour convaincre les autres du bien-fondé de leur raisonnement. Ce qui révèle que la majorité de la classe a assimilé le fonctionnement de cette stratégie argumentative et de son utilité dans la gestion des situations de communication caractérisées par l'adversité et la contradiction des points de vue.

L'exploitation de ces trois activités en classe de langue a permis d'évoquer une panoplie de thèmes à trait culturel : les traditions culinaires, la place des langues étrangères, la fête des farces, la Saint-valentin, et d'autres événements religieux ou civils que l'on célèbre à l'étranger. La discussion autour de ces différents sujets, nous a permis en tant qu'enseignant de repérer les représentations et les attitudes de nos apprenants vis-à-vis de l'Autre et d'enrichir leur capital culturel avec de nouvelles connaissances.

En somme, de toutes les observations faites au cours du déroulement des apprentissages, nous pouvons dire que les objectifs interculturels et linguistiques tracés au début de la séance se sont réalisés grâce au choix des activités et aux

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

échanges qui se sont établis entre l'enseignant et les apprenants. L'appropriation d'une nouvelle stratégie d'argumentation (la concession) a permis aux apprenants de développer leurs compétences communicatives et d'assimiler comment réfuter ou s'opposer aux idées d'un interlocuteur sans créer une situation de conflit ou de malentendu. Une telle compétence qui va les aider à cultiver la souplesse, la flexibilité et la tolérance dans l'expression de leurs attitudes lors d'une éventuelle rencontre interculturelle.

Séance n° 05 : Expression écrite

Thématique : Francophonie et plurilinguisme

Objectifs interculturels :

- Considérer sa propre identité avec confiance/fierté, mais aussi dans le respect des autres identités.
- Savoir que l'on peut avoir une identité multiple, plurielle et composite.

Objectifs linguistiques :

- Ecrire de courtes phrases et exercer son jugement critique.
- Connaître le statut de certaines langues.

Description et analyse :

Le paysage linguistique de notre monde s'est profondément métamorphosé grâce à l'accentuation de la mobilité de l'homme et les contacts socioculturels qui s'ensuivent. Le résultat de cela est la naissance des groupes sociaux ou des sociétés entières structurellement plurilingues, caractérisés par la diversité qui règne à tous les niveaux et qui de facto représente l'autre aspect du mouvement dit « unificateur ». Le sociologue Edgar Morin explique, à ce sujet, que la diversité et l'unité sont indissociables pour permettre aux sociétés humaines de coexister en paix. Ce qui nous rapproche nous permet d'exister ensemble dans un climat de cohabitation pacifique et ce qui nous distingue permet à chacun de nous de trouver sa voie et exprimer sa singularité. C'est-à-dire, qu'en parlant d'unité, nous ne devons pas marginaliser nos particularités individuelles et en parlant de diversité, nous ne devons pas oublier ce qui nous rassemble.

Parallèlement à la reconnaissance de la diversité langagière, la diversité culturelle qui en résulte constitue une force motrice du développement de la cohésion sociale, du respect et de la compréhension mutuelle. Le plurilinguisme est, en fait, un vecteur essentiel de tolérance. Il porte des valeurs d'ouverture d'esprit et d'acceptation de la différence. Hervé Sabourin avance qu' : « *il [le*

plurilinguisme] est par nature le vecteur idéal du dialogue interculturel dont nos sociétés doivent impérativement se nourrir, il s'impose ainsi comme un enjeu majeur dans l'éducation de nos jeunes et leur apprentissage des langues.»
(SABOURIN, 2018)

Delà, il s'avère primordiale de sensibiliser nos apprenants à la notion de plurilinguisme et son corollaire pluriculturalisme comme vecteur de communication moderne et comme catalyseur d'intégration permettant de considérer avec fierté le caractère composite de sa propre identité et de respecter la différence d'autrui. Pour la réalisation d'un tel objectif, notre choix s'est porté sur trois activités à proposer aux apprenants lors de la séance d'expression écrite.

La première activité, il s'agit d'un petit test de personnalité qui va nous permettre, en tant qu'enseignant, d'évaluer le degré d'ouverture des apprenants aux différences ethniques, de repérer certaines de leurs attitudes stéréotypées et de procéder à un travail de relativisation et d'objectivation des représentations si nécessaire. Dans cette activité, nous avons proposé aux apprenants cinq questions simulant toutes des situations de rencontre avec une personne d'origine ethnique différente de la leur. Pour chaque question, trois réponses ont été suggérées et l'attitude de l'apprenant sera déterminée en fonction du choix pris. C'est-à-dire, la réponse « A » correspond à une attitude d'ouverture vers la différence, la réponse « B » représente, quant à elle, une attitude de méfiance, de crainte de la nouveauté mais sans être forcément liée au racisme, tandis que la réponse « C » démontre un comportement raciste d'une personne qui estime son univers socioculturel supérieur à celui des autres.

La deuxième activité, nous l'avons conçue de manière à permettre aux apprenants de découvrir un pays francophone de leur choix, à travers l'élaboration, en primo, d'une carte d'identité du pays concerné. Laquelle carte sera composée du nom du pays, sa capitale, ses langues officielles, sa monnaie et son chef d'Etat. En secundo, nous allons tenter d'approfondir notre processus de découverte, en amenant les apprenants à faire un voyage touristique imaginaire dans le pays en question. Ceci pourra se réaliser par des questions du genre : où allons-nous

voyager ? Qu'allons-nous visiter dans ce pays ? etc. En tertio, dans l'objectif d'ajouter un certain aspect de créativité à cette activité, nous allons demander aux apprenants de réaliser une carte postale ou une affiche publicitaire portant une image emblématique du pays concerné avec un slogan pour donner envie de le visiter.

La troisième activité va se dérouler sur trois étapes : d'abord nous allons diviser les apprenants en groupes et leur présenter une carte postale (préfabriquée) à analyser. Après la lecture du support, les apprenants seront invités à repérer les différentes langues mentionnées et à identifier leur statut officiel. Ensuite, ils seront interrogés sur la présence de plusieurs langues sur un territoire donné et sur la personne qui, à l'intérieur d'une communauté, peut parler plus qu'une langue. Enfin, avant de clore la séance, nous allons demander aux apprenants de rédiger une courte réponse à cette carte postale. En ce sens, cette dernière activité va nous permettre d'aborder la problématique du plurilinguisme / pluriculturalisme et de la mettre en évidence par rapport à celle du multilinguisme / multiculturalisme

Nous présentons dans ce qui suit les observations faites au cours du déroulement des activités d'apprentissage :

* La première activité : où les apprenants ont répondu sur cinq questions et ont adopté l'une des attitudes proposées, tout en essayant de les discuter et de les justifier.

- la première situation « *Lorsque je rencontre une personne d'une autre origine ethnique.* » : la grande majorité de la classe s'est montrée tolérante en choisissant d'adopter la première attitude (A. *je lui souris*). Ceci révèle que la plupart des apprenants sont ouverts d'esprit et prêts à accepter l'autre dans sa différence. Une infime partie a, cependant, opté pour le deuxième comportement (B. *je suis un peu méfiant*), ce qui dénote qu'elle a un sentiment d'inquiétude envers l'inconnu, mais qui reste tout de même prête à développer une attitude d'ouverture à la diversité ethnique.

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

- Face à la deuxième et la troisième situation, qui décrivent des rencontres ethniques dans un cadre formel, la majorité des apprenants a également fait preuve de tolérance, en disant qu'elle serait une belle expérience s'ils auront vraiment l'occasion de faire un projet de classe avec des gens d'autres origines. Pour ces apprenants, il n'était pas essentiel de collaborer avec quelqu'un qui parle leur langue, mais ils ont considéré que l'approche de l'autre différent va leur permettre de découvrir de nouveaux horizons et de côtoyer une nouvelle culture, un nouveau mode de vie et de penser.

- Pour la quatrième et la cinquième proposition qui abordent des situations de rencontre ethnique, cette fois-ci, dans un lieu public, l'attitude des apprenants n'a pas changé par rapport aux situations précédentes. D'ailleurs, ils ont même dénoncé les comportements ethnocentriques et ont appelé pour l'ouverture et le respect de l'autre.

En fait, bien que les réponses sur cette activité aient révélé la conscience et la maturité des apprenants, il faut admettre qu'il resterait toujours de nouveaux pas à effectuer dans l'ouverture à la différence, notamment en ce qui concerne la rencontre interculturelle.

* La deuxième activité : au cours de laquelle les apprenants ont visité un pays francophone sans se déplacer de leurs chaises. Ce voyage s'est réalisé sur deux étapes : après avoir choisi le Canada comme destination, les apprenants ont d'abord collaboré ensemble pour élaborer une carte d'identité de ce pays sur le modèle que nous leur avons proposé.

Pays	Canada
Capitale	Ottawa
Langue (s) officielle (s)	Français – Anglais
Monnaie	Dollar canadien
Premier ministre	Justin Trudeau



Il convient de souligner que les apprenants ont choisi le Canada puisqu'ils souhaitent le visiter. Cependant pour remplir ce petit modèle de carte d'identité, ils se sont heurtés à quelques difficultés : concernant le nom de la capitale, la majorité s'est trompée en pensant à Montréal. Notre intervention, en tant que médiateur, était donc nécessaire pour leur expliquer que le territoire canadien compte dix provinces et que la ville qu'ils ont mentionnée est la métropole du Québec. En fait, les explications que nous avons apportées à propos de ce pays, de sa géographie et de son contexte cosmopolite ont suscité la curiosité des apprenants et les ont amenés à s'interroger sur la richesse culturelle de cette terre, sur sa pluralité linguistique et sur la grande diversité ethnique qui la peuple.

Ce qui nous a surpris lors de cette activité est la demande de certains apprenants qui ont voulu exposer à la classe une courte vidéo présentant la capitale du Canada (Ottawa) et ses endroits les plus merveilleux et les plus fréquentés par les touristes. Cette demande révèle, en fait que les apprenants ont pris conscience que le meilleur moyen pour briser les préjugés, déconstruire les représentations, mieux connaître l'autre et se reconnaître à travers lui, est le voyage, qui nous permet d'aller à la découverte de l'étranger, de sa culture, de ses traditions et de ses valeurs, etc.

En fait, la vidéo présentée en classe a été d'une grande utilité pour la suite de la séance, dans la mesure où elle a suscité plus d'intérêt chez les apprenants et leur a donné plus d'idées pour répondre aux autres interrogations concernant les lieux qu'ils souhaitent visiter au Canada et les activités auxquelles ils aspirent participer.

Il convient de signaler que cette deuxième activité du cours, qui consiste à amener les apprenants à découvrir un pays francophone, ne s'est pas passée en une seule séance : l'élaboration de la carte d'identité du pays en question s'est réalisée lors la première heure du cours et le reste de l'activité était reportée pour le lendemain, ce qui a donné l'occasion aux apprenants de nous préparer la vidéo et de demander la permission de la présenter à leurs camarades.

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

* La troisième activité : Afin de créer un climat d'échange entre les apprenants, nous leur avons proposé une dernière tâche qu'ils vont accomplir en petits groupes. Cela est censée favoriser le partage des idées, l'interaction et l'enrichissement mutuel. Nous rappelons que cette activité s'est déroulée sur différentes étapes et qu'avant d'arriver à la phase finale (la rédaction d'une réponse sous forme d'une correspondance) les apprenants ont analysé, avec l'aide de l'enseignant, le contenu du support proposé. L'objectif de cette analyse était d'amener les apprenants à se rendre compte que tout individu est vecteur d'une identité souvent multiple, plurielle et composite sur tous les plans. Notons également que la réalisation de l'expression écrite a été suivie d'une lecture des cartes postales produites et d'un débat fructueux visant à éclairer les zones d'ombres et à clore cette belle expérience avec les apprenants.

Afin d'évaluer s'il y a progression dans les attitudes des apprenants vis-à-vis de l'autre et de sa différence / diversité culturelle, nous nous sommes appuyé sur la présence, dans leurs productions, des critères suivants :

Critères d'évaluation
1- Des indices d'ouverture et de respect vis-à-vis de l'autre.
2- Des représentations ou des images stéréotypés de l'autre.
3- Traits distinctifs liés à la culture de l'autre.
4- Des marques de réticence ou de méfiance de la différence.
5- Des idées préconçues et des représentations sur soi-même.
6- Traits distinctifs liés à la culture source.

De la lecture des cartes postales élaborées par les apprenants, nous avons pu repérer ce qui suit :

- Tous les apprenants (les quatre groupes) ont fait preuve d'ouverture d'esprit, de tolérance et de respect de l'autre. Les attitudes rigides et craintives n'ont pas figuré sur leurs textes, ce qui révèle que ces apprenants ont pu développer certaines compétences menant à une conscience interculturelle et par conséquent leur permettant de combattre la xénophobie, l'ethnocentrisme et d'éviter les idées préconçues.

- Les comparaisons entre les deux systèmes culturels (source / cible) sont omniprésentes dans l'esprit des apprenants. Etant donné que chaque groupe a mentionné ce qu'il apprécie dans la culture de l'autre, tout en évoquant des éléments relatifs à sa propre culture, dont il est fier.

- En abordant les traits distinctifs liés à la culture de l'autre, les apprenants se sont référés à ce qu'ils ont déjà acquis lors de cette expérimentation, ce qui démontre que les supports et les activités proposés en classe ont permis aux apprenants d'enrichir leur capital culturel et de prendre conscience de la richesse et de l'universalité de tout système de valeur.

- Les attitudes des apprenants envers l'autre sont caractérisées par la rationalité plus que par l'émotivité, dans la mesure où ils n'ont avancé aucun jugement de valeur ou point de vue aléatoire. En fait, on ne peut pas prétendre l'absence totale des représentations et des stéréotypes, mais leur présence est significativement atténuée.

En somme, nous estimons que l'exploitation de ces trois activités, dont chacune était choisie afin de réaliser un objectif bien déterminé en classe, a été si pertinente pour les apprenants. En fait c'était grâce à leur interaction tout au long du déroulement des apprentissages et leur contribution dans l'enrichissement des activités, que notre tâche est devenue moins compliquée et que nous avons pu aboutir au résultat escompté.

Chapitre II : exploration didactique de la perspective interculturelle

Pour conclure, nous pouvons dire que cette dernière séance a permis de mettre en lumière l'aptitude des apprenants à s'adapter avec une nouvelle démarche, ayant pour objectif, l'enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle. Laquelle démarche, qui défend un enseignement fondé sur l'équilibre entre les deux aspects de la langue : l'aspect linguistique qui permet de comprendre le fonctionnement de la langue, et l'aspect culturel qui permet de développer ses compétences communicatives et par conséquent d'être en mesure de découvrir les différentes facettes de l'interculturalité et de construire des ponts d'échange et de compréhension réciproque entre les peuples.

Conclusion

La mise en place d'une démarche interculturelle qui se veut progressive dans une classe de troisième année secondaire, nous a permis de développer la compétence interculturelle de ses apprenants. Le principe de progression dans la mise en œuvre de notre perspective didactique s'explique par la manière dont nous avons procédé pour amener nos sujets à travailler leurs représentations et arriver à mieux appréhender la réalité étrangère : il s'agit d'identifier leurs idées et leurs attitudes vis-à-vis de l'autre avant et après la mise en application d'un plan de formation, qui repose sur une variété de supports, à thématique culturelle, générateurs de comparaisons entre les deux systèmes de significations (source/cible).

Bien que notre objectif principal porte sur la valorisation de l'aspect culturel, l'aspect linguistique n'a pas été marginalisé. Ceci en vue d'installer chez nos apprenants une compétence communicative efficiente, qui leur permet de s'ouvrir sur le monde extérieur et leur facilite la tolérance sociale. Les propos de J. Courtillon synthétisent bien la manière suivant laquelle nous avons essayé de faire revivre la composante interculturelle –tant évacuée du projet didactique- tout en mettant en avant le volet linguistique :

« Si les motivations portent sur la connaissance des comportements et des croyances, il faut sélectionner les formes qui permettent de comprendre et d'interpréter ces domaines : vocabulaire lié aux habitudes, à l'expression des croyances et des goûts (lexique des actions quotidiennes : aimer, croire, penser, être pour ou contre, etc.) » (COURTILLON, 1984, p. 54)

Axer notre réflexion sur une démarche, qui vise la reviviscence de l'interculturel par l'entremise du linguistique, a permis à nos apprenants d'établir des relations entre deux systèmes de références différents, de se familiariser avec les traits de la culture étrangère, d'actualiser leurs connaissances à propos de leur culture source et de fructifier leur capital linguistico-culturel tout en s'inscrivant dans une optique d'analyse critique et en adoptant une attitude à la fois d'ouverture et de prudence, de tolérance et de vigilance.

Chapitre III :

Attitudes des apprenants

vis-à-vis de l'autre

- Post-expérimentation -

Suite à la mise en place de notre piste expérimentale, qui repose sur un plan de formation conçu en deux séquences élaborées autour d'une constellation de supports et d'activités, susceptibles de faciliter l'intégration de l'interculturel à la vie de la classe et développer chez l'apprenant une compétence lui permettant de relativiser ses points de vue, reconstruire ses représentations et nouer des relations d'égal à égal avec autrui. Nous avons redistribué le même questionnaire de la phase pré-expérimentale à nos apprenants, mais cette fois-ci dans l'objectif de repérer s'il y a progression dans leurs attitudes et par conséquent évaluer la pertinence des activités menées en classe et juger l'efficacité de la démarche suivie pour l'enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle.

La mise en place d'un judicieux équilibre entre l'enseignement de la langue et celui de la culture constitue en fait l'une des revendications premières d'une didactique soucieuse de faire rencontrer les visées institutionnelles avec les réalités du terrain. Cependant, évoquer cette problématique dans le contexte algérien se révèle une tâche relativement ardue à entreprendre, dans la mesure où nos enseignants de FLE ne sont pas bien formés pour la mise en œuvre d'une telle perspective et de plus notre système éducatif, bien qu'il plaide pour une didactique de l'interculturel, il n'a pas encore déterminé avec rigueur les contenus culturels à enseigner, la démarche à adopter pour intégrer ces savoirs dans les pratiques de classe et le procédé à suivre pour évaluer s'il y a une évolution dans la compétence communicative acquise par les apprenants.

Nous présentons dans ce qui suit les résultats obtenus lors de la phase finale, et pour mettre en exergue la différence entre les attitudes prises par les apprenants lors de la pré-expérimentation et la post-expérimentation, nous avons dressé des tableaux à la fois comparatifs et récapitulatifs avec des analyses suivant les approches : sociologique, anthropologique et sémiologique.

1- Analyse et commentaire des résultats

Question 01 : Que représente pour vous la France ?

- A- Pays de la modernité D- Le colonisateur
 B- Pays du racisme E- Autre :
 C- Pays de la liberté d'expression

Tableau 01		Nombre de réponses	Pourcentage
A- Pays de la modernité		19	63,33 %
B- Pays du racisme		11	36,66 %
C- Pays de la liberté d'expression		16	53,33 %
D- Le colonisateur		13	43,33 %
E- Autre	Droit de l'homme	06	20 %
	La justice	04	13,33 %
	Beau pays	04	13,33 %
	Pays de la mode	03	10 %
	Gastronomie moderne	03	10 %

Analyse et commentaire :

Comme c'était auparavant souligné, sur cette question les sujets interrogés avaient la possibilité d'opter pour plus qu'une réponse et même d'ajouter d'autres idées qui correspondent à leur perception de la France. Il convient de rappeler que les résultats recueillis seront analysés en comparaison avec ce qui a été obtenu lors de l'enquête, qui a précédé l'expérimentation, menée avec les apprenants.

De la lecture des statistiques figurant sur le tableau ci-dessus, on constate qu'il y a 13 apprenants, soit 43,33 % de l'ensemble de la classe, qui se représentent toujours la France comme un pays colonisateur. Bien que ce pourcentage marque la persistance d'une mauvaise représentation dans l'esprit de presque la moitié de nos enquêtés, il nous montre un clair changement dans les prises de position de nos apprenants, qui considéraient autrefois, à 100 %, la France comme un pays usurpateur et colonisateur.

Donc il y a 56,66 % des sujets qui semblent avoir renoncé aux sentiments de méfiance et de peur de l'Autre et qui ont réussi à écarter les mémoires de l'Histoire conflictuel de leur perception de la France.

11 apprenants, soit 36,66 %, ont de leur part exprimé qu'ils voient dans la France un pays du racisme. Cette mauvaise image collée à ce pays a autrefois été adoptée par 60 % des sujets interrogés. Cette large différence entre le pourcentage obtenu avant et après l'expérimentation prouve qu'il y a une grande partie des apprenants qui a pu se détacher du lourd poids du passé et de son impact sur la vision du monde. De même, on peut dire que les gens qui ont changé leur attitude, ce sont les individus qui sont parvenus à relativiser leurs points de vue et à mettre en question leur regard vis-à-vis de l'Autre.

Par ailleurs, une nette croissance a été remarquée quant nombre d'apprenants qui ont choisi des représentations à connotation positive. Il s'agit, en fait, de 19 personnes, soit 63,33 % de la classe, qui ont associé la France à la modernité et de 16 autres (53,33 %) qui ont admis qu'ils l'aperçoivent comme un pays symbole de la liberté d'expression. Ces réponses démontrent que même si l'esprit de nos enquêtés est pétri de certaines idées préconçues, ils restent disposés à s'ouvrir sur un nouveau monde et à reconstruire leurs visions en se basant sur les principes de la tolérance et de l'altérité.

Ce qui a été intéressant à propos de cette première question est surtout l'ensemble d'idées ajoutées par les apprenants afin de décrire les représentations qu'ils conçoivent de la France. Alors si avant l'expérimentation, il n'y avait que

deux apprenants qui ont ajouté qu'ils la trouvent comme un beau pays. Cette idée a, cette fois-ci, été adoptée par quatre apprenants. En outre, il y avait 06 interrogés, soit 20%, qui ont associé la France au droit de l'homme, 04 autres (13,33 %) ont pensé à la justice, et 03 individus (10%) l'ont attachée à la gastronomie et à la mode en référence à Paris, capitale du luxe. On souligne ici que la plupart des représentations évoquées, étaient surtout des idées que l'on a abordées en classe lors des déroulements des apprentissages, ce qui montre la capacité de ces apprenants à réinvestir les connaissances acquises.

Question 02 : Quelle est la première idée, qui vous vient à l'esprit quand on dit « France » ?

Tableau 02

		Fréquence	
Les mots cités	Idées mélioratives	Développement	20
		Modernité	17
		Savoir	15
		Technologie	15
		Egalité	13
		Culture	11
		Belle vie	10
		Liberté	10
		Démocratie	09
		Révolution du 18 ^{ème} siècle	05

	Idées péjoratives	Colonisation	15
		Guerre	13
		Crimes	07
		Ennemi	04
		Racisme	02
	Autres	Paris-Tour Eiffel	23
		Emigration	20
		Champs Elysées	16
		Noël	10
		Sorbonne	07

Analyse et commentaire :

En répondant à cette question, les apprenants ont associé d'une manière spontanée quelques termes à la « France ». Les mots et les idées, auxquels ils ont pensé, sont certainement porteurs de représentations que nous allons tenter – dans ce qui suit- d'analyser en fonction de la connotation qu'ils véhiculent et en comparaison avec les réponses de l'enquête pré-expérimentale.

Les données du tableau ci-dessus nous renseignent que les termes à sens péjoratif les plus repris par les apprenants sont : la colonisation, la guerre, les crimes, l'ennemi et le racisme. Si l'on compare ces résultats avec ceux de la pré-expérimentation, on constate qu'autrefois les idées péjoratives ont été citées 111 fois, tandis que ces dernières n'ont été, cette fois-ci, mentionnées que 41 fois. Pour plus de précision et de clarté, nous dressons le tableau comparatif suivant :

		Nombre	
		Pré-expérimentation	Post-expérimentation
Idées péjoratives	Colonisation	28	15
	Guerre	28	13
	Crimes	00	07
	Ennemi	17	04
	Racisme	15	02
	Arrogance	15	00
	Mécréants	08	00
	Total	111	41

Des statistiques de ce tableau, on constate que le mot « colonisation » a été cité 15 fois, contre 28 fois lors de la première enquête. Le terme « guerre » quant à lui ne s'est apparu que 13 fois sur les copies des apprenants contre 28 fois lors de la pré-expérimentation et il est de même pour le mot « ennemi » (04 contre 17) et le mot « racisme » dont l'apparition s'est également régressée (de 15 à 02).

Il importe de souligner qu'il y a deux termes à connotations péjoratives (arrogance – mécréants), qui ont été mentionnés respectivement 15 et 08 fois lors de l'enquête pré-expérimentale, mais qui se sont effacés des réponses, des sujets interrogés, sur le questionnaire post-expérimental.

A partir des données du deuxième tableau et de la lecture comparative de ses statistiques, on peut dire que la destruction des représentations sociales, qui puisent leurs origines dans le passé conflictuel entre deux pays, est une tâche assez délicate. Cependant, nous estimons que nous avons pu atteindre notre objectif, celui d'amener nos enquêtés à se libérer de certaines idées erronées. Il serait

illusoire de croire qu'on peut changer le mode de penser de tous les apprenants, mais il était possible d'éradiquer quelques préjugés et d'apaiser les tensions et les sentiments d'animosité que plusieurs individus portaient contre la France. Ceci aura certainement un effet positif sur le processus d'enseignement-apprentissage des sujets et sur leurs résultats, du moment qu'ils n'ont plus la même image du pays de la langue cible.

En s'intéressant aux termes à connotation méliorative cités par les apprenants, on constate que plusieurs volets ont été évoqués : le côté scientifique, la vie sociale et l'aspect politique. En parlant d'abord de la science, trois mots qui lui sont afférents ont été largement repris par les enquêtés. Il s'agit du terme « développement » mentionné 20 fois sur les réponses, et du « savoir » et « technologie » qui ont été abordés, tous les deux, 15 fois. Quant au volet social, il a été marqué par la récurrence de trois termes ; la « modernité » répétée 17 fois, soit par 56,66 % de l'ensemble de la classe, la « liberté » et la « belle vie » qui ont été, de leur part, évoquées par 10 apprenants (soit 33,33 %). Enfin le volet sociopolitique, qui s'est également révélé par la fréquence de trois mots, à savoir ; « l'égalité » avec un taux de répétition assez considérable (13), « la démocratie » reprise, quant à elle, par 09 apprenants et « la révolution » qui a été citée sur cinq copies.

Si l'on compare les résultats de la pré-expérimentation avec ceux de la post-expérimentation, on constate que les termes à connotation appréciative cités par les apprenants appartiennent aux mêmes champs thématiques des volets sus-mentionnés (scientifique et sociopolitique). Sauf que cette fois-ci, les apprenants ont évoqué plus de termes, ce qui dénote le développement de leurs connaissances lexicales. Comme il a été remarqué que les mots attribuant une image idéalisante à l'Autre ne figurent plus parmi les représentations.

En fin, il convient de souligner, avant de clore, que les sujets interrogés ont cité plusieurs termes qui ne véhiculent aucune représentation vis-à-vis de l'autre, mais qui montrent qu'ils sont séduits par le patrimoine culturel de la France (Tour

Chapitre III : attitudes des apprenants vis-à-vis de l'autre -post-expérimentation-

Eiffel, Sorbonne), de son organisation urbaine (Paris, Champs Elysées) et de certains de ses événements festifs (Noël).

Question 03 : Avez-vous envie de visiter la France ? Oui Non

* Pourquoi ?

Tableaux 03	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	25	83,33 %
Non	05	16,66 %

Pourquoi ?			
Attitude	Justification (exemples)		Pourcentage
	Positive	Voir la richesse culturelle et artistique de la France – jouir de la diversité de ses paysages	50 %
	Négative	Il y a du racisme là-bas	10 %
	Neutre	Oui	J'aime le voyage – découvrir l'autre monde – vivre une nouvelle expérience -
Non		Je veux visiter d'autres pays	06,66 %

Analyse et commentaire :

Des résultats figurant sur le premier tableau, on constate que le désir de visiter la France est significativement plus prononcé par les apprenants interrogés avec un pourcentage de 83,33 % sur l'ensemble de la classe.

Le deuxième tableau, qui porte sur les réponses explicatives des sujets, nous informe qu'il y a 50 %, qui ont justifié cette volonté de se rendre sur le territoire

français par des arguments véhiculant des représentations positives. D'après ces quinze apprenants, l'un des atouts, qui ont fait de ce pays une des destinations les plus convoitées par les touristes, est la diversité de ses paysages : un littoral avec différentes mers, des eaux bleu turquoise, des villes magnifiques et de très belles campagnes, etc.

La richesse du patrimoine (culturel et artistique) est également parmi les raisons qui ont animé la curiosité de nos apprenants et ont suscité leur désir d'aller au-delà des frontières : En effet, en plus des manifestations culturelles, la France recèle des monuments, des châteaux, des musées et de nombreux endroits à valeur historique qui donnent envie de les voir de près. La gastronomie constitue, également, l'un des aspects les plus réjouissants d'un voyage. Certes, La réputation de la cuisine française a contribué à entretenir l'image de la France comme l'une des destinations qui offrent les meilleures qualités de restauration.

Concernant le reste des interrogés (33,33 %) ayant exprimé leur envie de visiter la France. Bien qu'ils souhaitent aller vers l'autre, leur argumentation s'est portée sur des raisons assez objectives : ils ont, en effet, expliqué leur positionnement par l'amour du voyage, de façon générale, le désir de découvrir l'autre monde et le besoin de vivre de nouvelles expériences / aventures.

Quant au groupe réticent, qui a préféré de dessiner les frontières de son être et de s'y cantonner en rejetant ainsi de vivre l'altérité et de s'ouvrir sur de nouveaux horizons et de nouvelles perspectives, il ne représente que 16,66 % des sujets interrogés. 10 % d'entre eux ont justifié cette attitude par des réponses qui révèlent qu'ils sont toujours otages des sentiments de méfiance et de peur de l'Autre. Cependant les 06,66 % restant ont donné l'impression qu'ils sont moins réticents en justifiant le non attrait pour la France, par le désir de visiter d'autres pays occidentaux et arabes.

Chapitre III : attitudes des apprenants vis-à-vis de l'autre -post-expérimentation-

Pour mettre en exergue la différence entre les attitudes prises par les apprenants avant et après l'expérimentation, nous dressons le tableau comparatif suivant :

		Nombre \Rightarrow Pourcentage	
		Pré-expérimentation	Post-expérimentation
Attitude	Ouverture d'esprit	18 \Rightarrow 60 %	25 \Rightarrow 83,33 %
	Réticence	12 \Rightarrow 40 %	05 \Rightarrow 16,66 %

Delà, on constate, qu'il y a une baisse significative dans le nombre d'apprenants ayant exprimé une attitude de réserve et de réticence (de 12 à 05) et parallèlement une augmentation dans le nombre de ceux qui se sont montrés tolérants et ouvert d'esprit (de 18 à 25 individus).

En fait, les éclaircissements, qu'a apportés ce tableau prouvent la pertinence des activités choisies et l'efficacité de la démarche adoptée, dans la mesure où elles ont contribué à débloquent certaines situations qui généraient le rejet et le refus de l'Autre.

Question 04 : Avez-vous envie de faire des études supérieures en France ?

Oui Non * Pourquoi ?

Tableaux 04	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	27	90 %
Non	03	10 %

Pourquoi ?			
	Catégorie thématique	Description (EXP)	Pourcentage
Connotation positive	Qualité d'enseignement	- Meilleur niveau des études en France. - Leurs universités sont meilleures. - Leurs diplômes ont plus de valeur.	90 %
	Vie professionnelle	- Les fonctionnaires sont mieux payés. - Plus d'opportunités pour faire une bonne carrière.	
Connotation	Représentations des Français envers les Algériens	- Le racisme en France, notamment contre les Algériens.	03,33 %
Connotation neutre	Attachement à sa famille et à sa patrie	- j'aime mon pays et je suis satisfait de mes études ici.	06,66 %
	Manque de moyens financiers	- La cherté des études en France. - La vie en France est très chère.	

Analyse et commentaire :

Sur l'ensemble des réponses, on constate que la grande majorité des enquêtés (90 %) désire faire des études supérieures à l'étranger. Le tableau qui porte sur les réponses explicatives nous renseigne que ces apprenants sont, notamment, motivés par la qualité d'enseignement qu'offrent les universités françaises. Ces dernières sont, d'après eux, mieux classées que les nôtres et les diplômes qu'elles fournissent ont plus de valeur sur le marché des recrutements. En d'autres termes, le choix de ces 27 apprenants est axé sur le critère de l'utilité des études en France, dans la mesure où elles sont envisagées comme un moyen de progression sociale et un atout pour réussir sa vie professionnelle.

Quant aux réponses relatives au refus de la poursuite des études en France, elles n'étaient prononcées que par une infime partie des sujets interrogés (10 %). Leur attitude est axée sur trois facteurs essentiels :

- Le relationnel : qui réside d'une part dans l'attachement à sa famille et à sa patrie, et d'autre part dans la difficulté de s'intégrer dans la société du pays d'accueil à cause des mauvaises représentations qu'elle se fait de l'Algérien.
- L'éducatif : qui se résume dans la satisfaction du niveau de formation octroyé et de la valeur des diplômes fournis dans son propre pays.
- Le financier : qui se justifie par la cherté des études à l'étranger par rapport à sa patrie où elles sont, jusqu'à présent, gratuites.

Si l'on compare les réponses de la pré-expérimentation avec celles de la post-expérimentation, on constate que le taux d'acceptation a considérablement augmenté, en passant de 53,33 % à 90 %. Les raisons du changement de choix de plusieurs apprenants tournent autour de la qualité d'enseignement et les meilleures opportunités de réussite professionnelle et personnelle que procure la France. Cette comparaison entre le système éducatif algérien et le système éducatif français a conduit les apprenants à se rendre compte de l'importance de l'appropriation de la

Chapitre III : attitudes des apprenants vis-à-vis de l'autre -post-expérimentation-

langue française et de son rôle en tant que moyen pour accéder à une formation dans une université étrangère.

Question 05 : D'après vous, les Français sont un peuple :

- A- Humble et modeste D- Ouvert d'esprit
 B- Cultivé E- Xénophobe
 C- Prétentieux F- Autre :

Tableaux 05			Nombre de réponses	Pourcentage
A- Humble et modeste			00	00 %
B- Cultivé			16	53,33 %
C- Prétentieux			07	23,33
D- Ouvert d'esprit			20	66,66 %
E- Xénophobe			10	33,33 %
Autre	Positive	- Sérieux	03	10 %
		- Intelligent	03	10 %
		- Propre	02	6,66 %
		- Romantique	01	3,33 %
	Négative	- Raciste	01	3,33 %

	Tableau récapitulatif	
	Nombre de réponses	Pourcentage
Représentation positive	45	71,42 %
Représentation négative	18	28,57 %

Analyse et commentaire :

Cette question à choix multiples servait de moyen pour l'identification des représentations sociales des apprenants. En y répondant, les sujets interrogés avaient la possibilité d'opter pour plus d'une proposition, comme ils pouvaient ajouter d'autres idées qui correspondent à leur perception de l'Autre.

Les résultats des tableaux, ci-dessus, nous renseignent que la grande majorité a tendance à considérer les Français d'une manière positive : 20 apprenants, soit 66,66 % de l'ensemble des interrogés, ont attesté qu'ils les trouvent « ouverts d'esprit ». 16 d'entre eux (53,33 %), ont de leur part admis qu'ils les considèrent comme un peuple cultivé. D'ailleurs, il y a même certains qui ont ajouté des représentations favorables aux Français en disant qu'ils sont des gens sérieux (10 %), intelligents (10 %), propres (6,66 %) et romantiques (3,33 %).

Toutefois, il semble qu'il y a une certaine partie de la classe qui cultive encore des idées péjoratives envers l'Autre. En fait, sur l'ensemble des enquêtés, 10 apprenants (33,33 %) ont approuvé l'idée que les Français sont des xénophobes. 07 d'entre eux ont estimé qu'ils sont également des prétentieux et il y a un seul apprenant qui les a qualifiés de racistes.

Pour mettre en évidence les différences entre les résultats des deux questionnaires et le changement dans les représentations des apprenants, nous dressons le tableau récapitulatif suivant :

		Tableau récapitulatif	
		Pré-expérimentation	Post- expérimentation
Nombre	Représentation positive	24	45
	Représentation négative	35	18

On constate que le nombre des idées positives a augmenté, tandis que le nombre des idées négatives, citées par les apprenants, a significativement reculé. De la lecture de ces données, on peut dire que plusieurs sujets ont pu développer l'aptitude à relativiser leurs représentations et à mettre en cause certaines images qui leur ont été transmises par la société. Ce passage d'une attitude figée à l'aptitude à relativiser s'est réalisé grâce à la démarche d'enseignement adoptée. Cette dernière qui consistait à agir sur la conscience de l'apprenant, ses perceptions de l'Autre et de soi-même tout en essayant de développer chez lui la capacité à mettre en question les représentations et les images qu'il a héritées.

Il convient de souligner que l'augmentation des représentations positives ne veut nullement dire que les apprenants ont commencé à surestimer l'autre ou à l'idéaliser, mais nous estimons qu'il s'agit plutôt d'un signe de prise de conscience, que le respect de la différence et de la diversité sont la condition sine qua non à l'épanouissement et à l'ouverture sur le monde.

Question 06 : Face à un locuteur francophone, je ressens :

- A- De l'admiration C- Aucun sentiment (neutre)
 B- Du rejet D- Autre :

* Pourquoi ?

Tableaux 06	Nombre de réponses	Pourcentage
A- De l'admiration	14	46,66 %
B- Du rejet	06	20 %
C- Aucun sentiment	10	33,33 %

Pourquoi ?		
Justification (exemples)		
Attitude	Positive	- Ils est épanoui et ouvert d'esprit - Il est cultivé et bien éduqué - Ils sont modernes et très élégants
	Négative	- Généralement, ce sont des gens snobes et arrogants - Il se croit toujours meilleurs que les autres - Il n'aime les musulmans

Analyse et commentaire :

Il convient de rappeler que cette question avait pour objectif la détermination des représentations sociolinguistiques des sujets interrogés. Lesquelles représentations peuvent avoir une influence potentielle sur le désir

Chapitre III : attitudes des apprenants vis-à-vis de l'autre -post-expérimentation-

d'apprendre une langue étrangère. Afin de guider les apprenants dans la réponse, nous leur avons précisé qu'ils doivent choisir une seule proposition tout en essayant de la justifier avec des arguments objectifs.

Des résultats obtenus, il s'avère que la majorité de la classe, 46,66 %, ressent de l'admiration face à un francophone. Cet ensemble d'apprenants (14) ont justifié leur attitude par le fait qu'ils considèrent ce locuteur comme faisant partie de la classe des élites (il est cultivé et bien éduqué) et qu'en plus de son élégance et de son charisme, il est épanoui et ouvert d'esprit. 20 % des interrogés ont, cependant, manifesté des attitudes de repli, voire de rejet et de refus de l'Autre, sous prétexte que ce dernier est souvent hautain, arrogant et n'aime pas les gens de confession musulmane. En fin, il y a une proportion de 33,33 % qui a adopté une attitude neutre en disant qu'elle n'éprouve aucun sentiment face à un locuteur francophone.

Pour mettre en exergue l'évolution dans les représentations des apprenants et le changement de leur attitude, nous dressons dans ce qui suit un tableau qui récapitule les résultats obtenus lors des deux enquêtes (par questionnaire) :

	Pourcentage	
	Pré-expérimentation	Post-expérimentation
A- De l'admiration	30 %	46,66 %
B- Du rejet	53,33 %	20 %
C- Aucun sentiment	16,66 %	33,33 %

Les statistiques, ci-dessus, révèlent que lors de la première enquête c'est l'attitude xénophobe qui l'emporte (53,33 %). Par contre lors de la deuxième enquête, les attitudes positives et neutres sont les plus adoptées par les apprenants. Il importe de souligner que la fonction sociale de la langue, en tant que facteur de catégorisation, a toujours été déterminante dans les choix des sujets, dans la mesure

Chapitre III : attitudes des apprenants vis-à-vis de l'autre -post-expérimentation-

où ils ont regroupé l'ensemble des francophones dans une catégorie et lui ont attribué des traits spécifiques (épanouis, ouverts d'esprit, élégant, cultivé / laïque, orgueilleux, etc). Ceci dit que les apprenants ont eu tendance à généraliser des idées et à simplifier abusivement les particularités qui différencient les membres d'un groupe. Or nous assistant à la naissance de quelques stéréotypes du moment que les caractéristiques associées à ce groupe sont considérées non seulement comme représentatives mais aussi et surtout comme constitutives de cet ensemble.

Question 07 : Pensez-vous que l'Algérien arabophone est différent d'un Algérien francophone ?

Oui Non * Pourquoi ?

Tableaux 07	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	09	30 %
Non	21	70 %

	Justifications (EXP)	
	Francophone	Arabophone
Différences	- Poli – Civilisé – Spontané - Compréhensif – Cultivé - Ouvert d'esprit	- Simple– Gentil – Modeste –Généreux - Nationaliste
Ressemblances	- Ils ont la même culture	

Analyse et commentaire :

Après s'être renseigné sur le sentiment des sujets face à un locuteur francophone, nous nous sommes intéressés aux représentations qu'ils se font de l'appartenance linguistique et de son rôle dans la perception de l'autre. Les apprenants se sont d'abord exprimés sur l'existence d'une éventuelle différence entre l'arabophone et le francophone –tous les deux Algériens- ensuite, ils ont cité les caractéristiques de chaque locuteur pour justifier leur prise de position.

A partir des résultats obtenus, il s'avère que la majorité des enquêtés, soit 70 %, estime qu'il n'y a aucune différence entre les deux locuteurs, vu qu'ils sont issus de la même société et qu'ils ont côtoyé la même culture (algérienne). Pour cette proportion de la classe le choix linguistique ne détermine donc pas forcément l'appartenance à un groupe culturel. Ceci dit que cet ensemble d'apprenants ont pris conscience que l'appropriation du français est un atout qui permet d'acquérir de nouvelles connaissances et de s'ouvrir sur de nouveaux horizons et que cela n'entache en rien leur fidélité envers leur propre pays.

Toutefois, sur l'ensemble des sujets interrogés, il y a 30 % qui ont adopté l'opinion adverse en estimant qu'il y a effectivement une différence d'ordre linguistique et culturel entre l'arabophone et le francophone. Dans leurs réponses justificatives, les deux locuteurs ont été positivement présentés : les premières caractéristiques accordées à un Algérien arabophone sont le fait qu'il soit modeste, gentil, simple, généreux, intelligent et plus attaché à sa patrie et à sa culture maternelle. Quant à l'Algérien francophone, il a été décrit comme une personne polie, civilisée, spontanée, compréhensive, tolérant, ouvert d'esprit et ayant une bonne culture.

Si l'on compare les réponses de la pré-expérimentation avec celles de la post-expérimentation, on constate clairement que plusieurs apprenants ont changé d'attitude et le plus intéressant, ce sont les idées qu'ils ont avancées, lors de la deuxième enquête, pour la justification de leur prise de position : en effet, il a été remarqué que l'argumentation de ceux qui estiment qu'il y a une différence ne

Chapitre III : attitudes des apprenants vis-à-vis de l'autre -post-expérimentation-

s'est portée sur aucun jugement de valeur négatif. Les apprenants ont évoqué ce qu'ils apprécient dans l'autre sans critique péjorative. Ce qui veut dire qu'ils ont appris à prendre du recul par rapport à leur jugement initial et à agir sur les représentations qui mènent aux conflits et entravent l'installation des attitudes de tolérance.

Question 08 : Aimez-vous la langue française ? Oui Non

* Pourquoi ?

Tableaux 08	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	24	80 %
Non	06	20 %

Pourquoi ?		
	Justification (exemples)	Pourcentage
Attitude	Positive <ul style="list-style-type: none"> - C'est une langue harmonieuse – Elle est belle - Elle nous permet de s'ouvrir sur le monde - Une langue de prestige – La langue de la modernité - En s'exprimant en français, j'ai l'impression d'être différent – Elle est romantique 	80 %
	Négative <ul style="list-style-type: none"> - C'est une langue difficile - C'est la langue de la France (notre colonisateur) 	20 %

Analyse et commentaire :

Cette question a été posée dans l'objectif d'identifier les représentations linguistiques des sujets vis-à-vis de la langue française. Les résultats du premier tableau nous informent que la grande majorité, soit 80 % de la classe, aime le français. Pour eux, cette langue étrangère est à la fois belle, romantique et harmonieuse. En outre il y a certains qui l'ont assimilée à un moyen qui permet l'ouverture sur le monde et l'accès au prestige et à la modernité.

Par contre, il y a 20 % de l'ensemble des sujets interrogés qui ont affirmé qu'ils ne l'aiment pas sous prétexte qu'elle est difficile à apprendre et qu'elle appartient à un pays (la France) avec qui nous avons une histoire conflictuelle.

Si l'on compare les réponses justificatives lors des deux enquêtes, on constate que les apprenants, qui se sont prononcés en faveur du français, ont étayé leur attitude par des arguments qui portent sur deux paramètres :

- L'importance et l'utilité de cette langue, non seulement dans le contexte algérien, mais aussi à l'étranger et notamment dans les pays francophones.
- L'affectivité qui varie en fonction du degré de sympathie que l'apprenant a avec une langue. Ici, on dépasse le niveau des représentations mentales pour accéder à un plan imprégné de plus de subjectivité, celui des sentiments linguistiques.

Quant aux apprenants, qui n'aiment pas le français, bien que leur nombre ait diminué, leurs argumentations portent toujours sur les mêmes critères, à savoir :

- La complexité de cette langue et la difficulté de son apprentissage (syntaxe, conjugaison, orthographe, etc.)
- L'histoire commune et les relations contemporaines que l'Algérie entretient avec le pays de la langue cible. En fait, l'image de la France en tant qu'ennemi et ancien colonisateur persiste dans l'esprit de certains sujets.

Chapitre III : attitudes des apprenants vis-à-vis de l'autre -post-expérimentation-

Pour mettre en évidence l'évolution dans les attitudes des apprenants suite à l'expérimentation que nous avons menée avec eux, nous présentons le tableau suivant :

	Pourcentage	
	Pré-expérimentation	Post-expérimentation
A- J'aime le français	43,33 %	80 %
B- Je n'aime pas le français	56,66 %	20 %

Les statistiques nous montrent que plusieurs sujets ont changé d'opinion et que le taux de ceux qui aiment le français s'est presque multiplié en deux. La nouvelle image forgée de cette langue recèlerait un pouvoir valorisant vis-à-vis de son apprentissage et des efforts que les apprenants vont déployer pour progresser.

Question 09 : Désirez-vous améliorer votre degré de maîtrise de la langue française ? Oui Non

* Pourquoi ?

Tableaux 09	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	27	90 %
Non	03	10 %

Pourquoi ?			
Attitude	Justification (exemples)		Pourcentage
	Positive	<ul style="list-style-type: none"> - J'aime le français - Les meilleures spécialités s'enseignent en français - Pour visiter les pays francophones - Le français a une place importante en Algérie 	90 %
Négative	<ul style="list-style-type: none"> - Ce n'est pas ma priorité - Je n'aime pas la langue française 	10 %	

Analyse et commentaire :

Cette question, qui a été posée dans l'objectif de diagnostiquer le désir des apprenants quant à l'amélioration de leur niveau en langue française et les raisons qui les motivent à s'y investir, nous a révélé que la quasi-totalité des sujets interrogés (90%) sont unanimes pour reconnaître la place du français sur le territoire algérien et l'importance de son apprentissage. L'attitude de ces apprenants se trouve justifiée par le fait que l'enseignement des disciplines scientifiques, qui jouissent d'un certain prestige et semblent socialement les plus appréciés, se fait en français.

Ainsi l'image positive associée au français comme moyen d'accès aux sciences et aux études supérieures ont fait de lui une langue dont la maîtrise est très convoitée vu qu'elle assure plus d'opportunités pour décrocher un emploi sur le marché du travail d'un côté, et d'un autre côté elle semble indispensable même au niveau international dans la mesure où elle nous permet de communiquer, de voyager et

de s'ouvrir sur la culture et la civilisation étrangère (notamment celles des pays francophones).

Cependant, sur l'ensemble des réponses, il y a 10 % des sujets interrogés qui ont révélé qu'ils n'aiment pas le français et qu'ils ne sont pas intéressés par sa maîtrise sous prétexte que cette langue ne fait plus partie de leurs priorités.

En comparaison avec les résultats de la première enquête, les réponses obtenues cette fois-ci montrent que les apprenants ont développé une certaine compétence qui leur a permis d'envisager la langue étrangère dans toutes ses dimensions (linguistique, culturelle, interculturelle, etc.) et d'agir en tant qu'acteurs conscients de leurs actes et de leurs attitudes.

Il est, toutefois, à rappeler que la compétence que nous aspirons installer chez nos apprenants est un système en perpétuel devenir. Il ne serait donc possible d'atteindre une fois pour toute son palier supérieur. En d'autres termes, les apprenants d'une langue étrangère peuvent évoluer constamment et s'approprier progressivement la compétence interculturelle, mais leur processus d'apprentissage serait toujours inachevé.

Question 10 : Estimez-vous que l'apprentissage de la langue française est :

- A- Facile B- Abordable C- Difficile
D- Autre :

Tableau 10		Nombre de réponses	Pourcentage
A- Facile		00	00 %
B- Abordable		19	63,33 %
C- Difficile		08	26,66 %
D- Autre	Très difficile	03	10 %

Analyse et commentaire :

Sur l'ensemble des réponses, une grande majorité, soit 63,33 %, considère que l'apprentissage du français est abordable. Cette vision, qui n'était prononcée que par 16,66 % des sujets interrogés lors de la première enquête par questionnaire, montre que les attitudes ne sont pas figées mais qu'elles sont remodelables en fonction du processus d'enseignement-apprentissage suivi et des objectifs assignés. Or la démarche mise en place consistait à lutter contre les sentiments de malaise et d'insécurité linguistique. Les apprenants ont pu passer d'un univers à un autre, surmonter certaines de leurs difficultés et regarder les faits avec une nouvelle optique.

26,66 %, de l'ensemble de la classe, ont cependant révélé qu'ils trouvent l'apprentissage de la langue française difficile. Cette opinion adoptée par huit apprenants, nous paraît logique, vu les lacunes constatées chez plusieurs sujets. En effet, certains apprenants n'ont pas les pré-requis nécessaires pour poursuivre l'apprentissage et l'écart entre eux et les bons éléments aurait pu être plus profond, si l'on n'a pas mis en place les mesures requises pour identifier leurs besoins et adapter les cours en fonction de leurs attentes et de leurs capacités, afin d'arriver à une réussite complète et pérenne.

Une proportion de 10 % a souligné que l'apprentissage du français est très difficile. Lors de l'enquête pré-expérimentale, cette vision a été partagée par 30 % de l'ensemble des interrogés. Quant à l'idée qui suppose que le français est facile à apprendre, elle n'a été prononcée par aucun sujet. Ces statistiques nous montrent que nos apprenants sont bien conscients des difficultés énormes qu'ils subissent, mais nous estimons qu'ils ont tout de même procuré un sentiment de familiarité avec la langue française et qu'ils ont commencé à la sentir moins étrangère.

Le tableau suivant explicite les différences entre les résultats des deux enquêtes :

		Pourcentage	
		Pré-expérimentation	Post-expérimentation
A-	Facile	00 %	00 %
B-	Abordable	16,66 %	63,33 %
C-	Difficile	53,33 %	26,66 %
D-	Autre	30 %	10 %
	Très difficile		

Question 11 : Classez par ordre de préférence les trois langues suivantes :

A- Arabe **B-** Français **C-** Anglais

* Justifiez votre premier choix.

Tableaux 11

		Mentionné en tant que		
		Premier choix	Deuxième choix	Troisième choix
Nombre de réponses	A- Arabe	10	06	14
	B- Français	12	10	08
	C- Anglais	08	14	08

Justification du premier choix (Exp)	
A- Arabe	- La langue des origines -Notre langue maternelle – La langue de l’Islam
B- Français	- Une langue d’ouverture – Elle est prestigieuse – Langue de science
C- Anglais	-Une langue mondiale –La langue de la modernité –Pour voyager partout

Analyse et commentaire :

Selon les résultats obtenus pour cette question, le français a été cité douze fois comme première langue préférée par les apprenants (dix d'entre eux ont mis l'anglais en deuxième position, alors que deux ont privilégié l'arabe). Dans la justification de leur premier choix, ces sujets ont souligné qu'ils considèrent le français comme un moyen d'ouverture sur le monde étranger, de prestige social et d'accès aux sciences et aux études supérieures.

En comparaison avec les réponses de la première enquête, on constate que le nombre de ceux qui ont choisi le français en première position a doublé (de 6 à 12), ce qui signifie que ces apprenants ont réussi à remodeler certaines de leurs représentations et qu'ils sont arrivés à développer une nouvelle image mentale vis-à-vis de cette langue. Ces perceptions positives seraient un facteur de motivation pour l'apprentissage du français, qui représente d'ailleurs un outil de réussite et de perfectionnement intellectuel.

Sur l'ensemble des réponses, dix apprenants ont classé la langue arabe en première position (six d'entre eux l'ont suivi du français, alors que les quatre restants ont préféré l'anglais en deuxième position). Leurs justifications se sont portées sur presque les mêmes points évoqués lors de la première enquête, à savoir : les sentiments d'appartenance à un territoire, à un groupe social et à une communauté religieuse. Ainsi, il s'avère que, dans leur choix, ces apprenants se sont intéressés à la langue, notamment, en tant que structure symbolique porteuse d'une idéologie ; par laquelle on peut à la fois manifester son attachement à un groupe socioculturel et marquer sa différence par rapport à un autre.

Enfin, quant à l'anglais, il a été sélectionné huit fois en première position et quatorze fois en deuxième position. Pour ces partisans, cette langue domine le monde et elle est devenue la condition sine qua non pour réussir dans de nombreux domaines comme le commerce, la science et bien d'autres. De plus savoir parler anglais permet –d'après eux- de se débrouiller et de voyager plus sereinement

partout dans le monde étant donné qu'il y a toujours une personne qui comprend la langue de Shakespeare.

En conclusion, nous estimons que tout enseignant doit encourager ses apprenants à apprendre les langues étrangères, quelles que soient leurs préférences linguistiques. Car cela va les aider à entrer en contact avec l'Autre, à mieux comprendre sa culture et à apercevoir les choses sous une autre perspective.

Question 12 : Jugez-vous que l'apprentissage de la langue française en Algérie est : **A-** Pas important **B-** Important **C-** Très important

* Pourquoi ?

Tableaux 12	Nombre de réponses	Pourcentage
A- Pas important	02	6,66 %
B- Important	15	50 %
C- Très important	13	43,33 %

Pourquoi ?			
	Justification (exemples)		
Attitude	<table border="1"> <tr> <td>Positive</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser le français, c'est avoir plus d'opportunité pour décrocher un poste d'emploi - C'est une langue très utilisée en Algérie - Les études supérieures se font en français - La documentation scientifique est plus riche en langue française </td> </tr> </table>	Positive	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser le français, c'est avoir plus d'opportunité pour décrocher un poste d'emploi - C'est une langue très utilisée en Algérie - Les études supérieures se font en français - La documentation scientifique est plus riche en langue française
Positive	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser le français, c'est avoir plus d'opportunité pour décrocher un poste d'emploi - C'est une langue très utilisée en Algérie - Les études supérieures se font en français - La documentation scientifique est plus riche en langue française 		

	Négative	- L'anglais est imposé comme la langue la plus importante au monde
--	----------	--

Analyse et commentaire :

Des réponses obtenues sur cette question, il s'avère que la place de la langue française en Algérie est favorablement perçue par la quasi-totalité de la classe. En fait, 50 % des sujets ont révélé qu'ils la trouvent « importante », tandis que 43,33 % ont affirmé qu'elle est plutôt « très importante ». Les justifications de ces apprenants se sont notamment portées sur le paramètre de l'utilité de cette langue dans deux domaines :

1- **Les études** : vu que la plupart des spécialités techniques et scientifiques à l'université sont enseignés en français. De plus la documentation - que l'on estime pertinente - pour la réalisation des recherches académiques dans ces disciplines est généralement proposée en langue française.

2- **Le travail** : la réalité de l'usage prépondérant du français dans le secteur économique (lié en grande partie au marché du travail) a conféré à cette langue une valeur incontestable.

Il y a, toutefois, 6,66 % de l'ensemble des sujets interrogés qui estiment que l'apprentissage de la langue française n'a plus d'importance en Algérie, car le phénomène inéluctable de la mondialisation a imposé l'anglais comme première langue d'interaction entre les différentes populations du globe qui s'échangent des biens, des services et des pratiques culturelles.

Si l'on compare les réponses de la première enquête avec celles de la deuxième enquête, on constate que la tendance favorable l'emporte toujours sur la tendance défavorable. En effet, le pôle positif était majoritaire lors du premier questionnaire et s'est accentué dans le deuxième questionnaire (de 66,66% à

Chapitre III : attitudes des apprenants vis-à-vis de l'autre -post-expérimentation-

93,33%). Parallèlement, le pôle négatif s'est atténué en passant de 33,33 % à 6,66 %.

Le tableau suivant explicite les différences entre les résultats :

	Pourcentage	
	Pré-expérimentation	Post-expérimentation
A- Pas important	33,33 %	6,66 %
B- Important	40 %	50 %
C- Très important	26,66 %	43,33 %

Question 13 : J'apprends le français pour :

A- Apprendre à mieux communiquer avec un étranger

B- Réussir dans les études et faire une bonne carrière

C- Ce n'est pas mon choix (contraint de l'apprendre)

D- Autre :

Tableau 13	N. Réponses	Pourcentage
A- Apprendre à mieux communiquer avec un étranger	14	46,66 %
B- Réussir dans les études et faire une bonne carrière	12	40 %
C- Ce n'est pas mon choix (contraint de l'apprendre)	04	13,33 %
D- Autre	00	00 %

Analyse et commentaire :

Cette question, qui a été posée pour identifier les objectifs escomptés de l'apprentissage du français, a révélé que la majorité des apprenants, soit 46,66 %, sont motivés par le désir de voyager à l'étranger, de s'ouvrir sur le monde francophone et de comprendre les cultures, les mentalités et l'art de vivre à la française.

En comparaison avec les réponses de la première enquête, les apprenants qui ont exprimé leur désir d'apprendre le français pour mieux communiquer avec l'Autre, ne représentait que 23,33 % de l'ensemble de la classe. De là il s'avère que plusieurs apprenants ont dépassé leurs visions réductrices et ont pris conscience que l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait leur servir de moyen pour sortir de leurs frontières, s'ouvrir à d'autres horizons et tisser des relations avec l'Autre afin de s'enrichir de sa différence socioculturelle.

40 % des sujets interrogés ont, de leur part, souligné qu'ils apprennent la langue française pour réussir dans les études et faire une bonne carrière. Par rapport aux résultats de la première enquête, nous constatons que le nombre de ceux qui partagent cette vision est presque le même (36,66 %). La valeur sociale qui peut découler de la maîtrise d'une langue étrangère comme le français représente un bon motif de son apprentissage notamment pour ceux qui prétendent à des professions ou à des études qui s'appuient sur cette langue. Ainsi, c'est le critère de l'utilité, qui semble être le fil directeur du choix de cet ensemble d'apprenants, qui considèrent le français en tant qu'atout professionnel.

Le sentiment de rejet, quant à lui, vis-à-vis de la langue française a significativement reculé : lors de la première enquête 40 % de la classe ont révélé que l'apprentissage du français n'est pas un choix personnel, mais qu'il est plutôt une contrainte imposée par le système éducatif. Cette opinion n'a été adoptée, lors de la deuxième enquête que par 13,33 % de l'ensemble des sujets interrogés. Cela signifie que plusieurs apprenants ont abouti à remettre en question leur vision négative et qu'ils ont pris davantage conscience de l'importance du français n'ont

Chapitre III : attitudes des apprenants vis-à-vis de l'autre -post-expérimentation-

uniquement comme une matière scolaire qui leur permet d'avoir des notes, mais bien comme une forme linguistique utilisée pour communiquer, s'ouvrir à d'autres univers et accéder à de nouvelles perspectives.

Question 14 : Quand vous vous exprimez en français, vous avez l'impression que vous êtes :

A- Admiré et respecté davantage par les autres

B- Mal considéré par les autres

C- En désaccord avec votre identité algérienne

D- Autre :

Tableau 14		Nombre de Réponses	Pourcentage
A- Admiré et respecté davantage par les autres		19	63,33 %
B- Mal considéré par les autres		05	16,66 %
C- En désaccord avec votre identité algérienne		03	10 %
D- Autre	1- une personne cultivée	02	6,66 %
	2- différent des autres	01	3,33 %

Analyse et commentaire :

Les résultats de cette question, qui a été posée dans l'objectif d'amener les apprenants à réfléchir sur leur pratique de la langue française en situation de communication réelle (leurs sentiments et leurs attitudes), nous ont informé que la majorité des interrogés, soit 63,33 %, a tendance à se percevoir comme étant admiré et respecté davantage par les autres lorsqu'elle s'exprime en français. Deux sujets ont ajouté, qu'en parlant français, ils ont l'impression d'être des personnes cultivées et un autre a révélé que cela lui donne le sentiment d'être différent des autres.

Ces images positives de soi montrent que ces apprenants estiment que le français n'est pas un simple moyen de communication comme toute autre langue, mais que son usage se distingue par une dimension de pouvoir psychologique sur autrui. Ainsi, il permet, du moins partiellement, à ses locuteurs de dominer leur environnement, d'agir sur celui-ci et de se représenter favorablement par rapport aux autres.

16,66 % de l'ensemble des interrogés ont eu, cependant, tendance à se percevoir comme étant mal considérés par les autres lorsqu'ils s'expriment en français. Pour ces apprenants le sentiment négatif l'emporte, car ils sont sensibles au regard de la société qui jugerait défavorablement les personnes parlant mal cette langue étrangère. Par rapport aux résultats de la première enquête, nous constatons que les sentiments de peur d'être critiqué (insécurité linguistique) ont reculé et que malgré les difficultés qu'éprouvent encore nos apprenants à l'oral, ils sont plus encouragés à la pratique du français et motivés à faire plus d'efforts pour surmonter leurs obstacles linguistiques.

Une proportion de 10 % a, quant à elle, souligné que le fait de parler français la fait sentir qu'elle est en désaccord avec son identité algérienne. En comparaison avec les réponses de l'enquête pré-expérimentale, on remarque que les aspects négatifs, que pourrait véhiculer la pratique d'une langue étrangère, sont moins ressentis par nos sujets et cela est dû au fait qu'ils sont devenus conscients et moins sensibles au discours discriminant le français et incriminant ses locuteurs de gens loin des principes de la nation.

Le tableau suivant résume les résultats des deux enquêtes et explicite les différences dans les réponses et les attitudes adoptées par les apprenants :

		Pourcentage	
		Pré- expérimentation	Post- expérimentation
A- Admiré et respecté davantage par les autres		43,33 %	63,33 %
B- Mal considéré par les autres		26,66 %	16,66 %
C- En désaccord avec votre identité algérienne		30 %	10 %
D- Autre	1- une personne cultivée	00 %	6,66 %
	2- différent des autres		3,33 %

Question 15 : A votre avis, la langue française représente :

- A- Un moyen d'accès aux sciences D- Une partie intégrante de notre culture
- B- Un simple moyen de communication E- Une langue d'ouverture sur le monde
- C- Une langue de prestige social F- La langue de l'ancien occupant

Tableau 15

	Nombre de Réponses	Pourcentage
A- Un moyen d'accès aux sciences	16	53,33 %
B- Un simple moyen de communication	08	26,66 %
C- Une langue de prestige social	22	73,33 %
D- Une partie intégrante de notre culture	06	20 %
E- Une langue d'ouverture sur le monde	16	53,33 %
F- La langue de l'ancien occupant	05	16,66 %

Analyse et commentaire :

Les réponses obtenues sur cette question nous révèlent que la grande majorité des apprenants interrogés acceptent les idées favorables à la langue française, notamment pour le fait qu'elle soit : une langue de prestige social (73,33 %), une langue d'ouverture sur le monde (53,33 %), un moyen d'accès aux sciences (53,33 %) et une partie intégrante de notre culture algérienne (20 %).

Par contre, le positionnement de certains apprenants a été marqué par le refus des opinions qui présentent positivement la langue française ; ces sujets ont eu tendance à accepter l'idée que le français soit : une langue de l'ancien occupant (16,66 %) et un simple moyen de communication (26,66 %).

Pour mettre en exergue les différences entre les réponses des apprenants lors des deux enquêtes et le changement dans leurs représentations linguistiques, nous dressons le tableau comparatif suivant :

	Pourcentage	
	Pré-expérimentation	Post-expérimentation
A- Un moyen d'accès aux sciences	36,66 %	53,33 %
B- Un simple moyen de communication	56,66 %	26,66 %
C- Une langue de prestige social	46,66 %	73,33 %
D- Une partie intégrante de notre culture	10 %	20 %
E- Une langue d'ouverture sur le monde	26,66 %	53,33 %
F- La langue de l'ancien occupant	63,33 %	16,66 %

La lecture de ces statistiques nous permet de constater qu'il y a net changement dans les représentations linguistiques des apprenants : lors de l'enquête pré-expérimentale, ce sont les images à connotation négative qui l'emporte dans la perception de la langue française. Cependant lors de la deuxième

enquête, où les apprenants ont répondu sur le même questionnaire mais après avoir suivi une formation s'inscrivant dans une perspective interculturelle, ce sont surtout les images positives et les attitudes favorables à la langue française qui ont été adoptées par les interrogés.

Delà, nous pouvons dire que la démarche mise en place a été pertinente, dans la mesure où elle a permis de mettre en lumière des idées préconçues et a contribué au développement de l'apprenant sur divers plans (social, culturel, linguistique, etc.). Il s'agit, en fait, d'un processus d'enseignement-apprentissage qui consiste à initier l'apprenant à l'ouverture sur le monde dans l'objectif de lui donner la chance de vivre l'interculturel et de s'épanouir tout en acceptant l'autre dans sa différence – diversité linguistique et culturelle.

En se ralliant à la vision de J. Courtillon (1984) ; qui souligne qu'il faut d'abord amener l'apprenants à se rendre compte de la subjectivité de ses représentations, pour le conduire ensuite, peu à peu, à reconstruire ses idées préconçues à travers la confrontation et les échanges qui s'établissent entre apprenant-apprenant ou apprenant-enseignant ; nous avons opté pour la mise en œuvre d'une démarche qui se veut progressive, en visant à initier l'apprenant à la décentration et à la remise en question de ses jugements de valeurs initiaux.

En suivant cette réflexion, nous estimons que la mise en pratique de notre piste didactique a pu induire l'enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle, en lui octroyant un réajustement dans ses objectifs culturels, voire interculturels. Or, nos propos se trouvent confirmés dans la mesure où les résultats obtenus lors de la phase post-expérimentale ont révélé qu'il y a une nette progression dans la compétence interculturelle chez la plupart de nos apprenants.

En fait, les représentations à connotation péjoratives, notamment celles véhiculant des idées en rapport avec le passé, ont significativement reculé. Cela signifie qu'une grande partie des apprenants a pu se détacher du lourd poids du passé et de son impact sur leur vision du monde. Face au recul des représentations péjorative, il y avait une importante augmentation dans les idées à connotation méliorative que ce soit vis-à-vis de la France, des Français ou même de la langue et la culture française. Toutefois, il est à noter que l'augmentation des représentations positives ne veut nullement dire que les apprenants ont commencé à surestimer l'autre ou à l'idéaliser, mais nous estimons qu'il s'agit plutôt d'un signe de prise de conscience, que le respect de la différence et de la diversité sont la condition sine qua non à l'épanouissement et à l'ouverture sur le monde.

Conclusion générale

« Le plus grand bien que nous faisons aux autres hommes n'est pas de leur communiquer notre richesse, mais de leur découvrir la leur. »

Louis Lavelle

Conclusion générale

Nous étions partis d'un constat, qui porte sur la marginalisation de la dimension interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Cette langue qui jouit pourtant d'une place non dérisoire dans le contexte algérien et continue jusqu'aujourd'hui à colorer les discours de ses locuteurs dans différents domaines (médiatique, social et éducatif, etc.). L'omniprésence de cette langue dans le vécu des Algériens ne se manifeste pas uniquement à travers sa pratique quotidienne par de simples citoyens, mais elle réside notamment dans son statut équivoque et sa situation un peu particulière au monde, car comme le souligne Sebaa. R sans être une langue officielle, elle véhicule une certaine officialité de l'Etat. Sans être reconnue comme langue d'enseignement, elle assure la formation dans les disciplines techniques et scientifiques à l'université. Et même si elle n'est pas la langue d'identité, elle contribue dans la construction de l'imaginaire collectif. (SEBAA, 2002)

« En examinant de près divers types de discours tels que : les discours politiques, les conversations sur un sujets officiel ou scientifique, les pièces de théâtre, les lettres personnelles d'individu à individu, les cours donnés à l'université, au lycée et à l'école et enfin les discussions au sein de la famille, nous constatons dans la quasi-totalité des cas une alternance des passages en arabe algériens, des passages en arabe moderne et parfois des passages en français. » (TALEB-IBRAHIMI K. , 1997, p. 48)

La langue française fait désormais partie intégrante de l'identité de l'Algérien. C'est pour cela qu'il est important de la considérer comme un acquis à protéger permettant l'accès à la modernité et facilitant l'ouverture sur le monde extérieur. Renouveler ses visions à propos de cette langue et envisager son enseignement dans une perspective interculturelle constitue un premier pas vers une conciliation entre des sociétés, dont les relations sont héritières de conflits et de malentendus. Cependant, il est à souligner que malgré les recommandations de l'institution éducative, qui préconise la promotion du volet culturel pour développer chez l'apprenant une compétence lui permettant de s'enrichir intellectuellement et de communiquer efficacement dans des situations réelles, la mise en place effective d'une didactique interculturelle semble se heurter à d'énormes obstacles pour se frayer un chemin dans les pratiques de classe. Le problème principal ne se pose pas au niveau des conceptualisations théoriques, mais il réside notamment dans la difficulté à didactiser la culture pour pouvoir

Conclusion générale

passer d'un enseignement basé sur la transmission des savoirs à un enseignement centré sur les savoir-faire communicatifs et les savoir-être exprimant des valeurs tels que : le respect mutuel, la tolérance, la décentration, l'ouverture à l'égard de l'autre et l'acceptation de la différence.

La problématique de l'interculturel demeure donc dans la difficulté de son intégration à la vie de la classe. C'est à la lumière de ce postulat que nous avons entrepris cette recherche, en vue d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : Quelle démarche l'enseignant de FLE doit-il entreprendre pour faire revivre la composante interculturelle et transformer sa classe en un espace d'échange, de tolérance et de respect de la différence ? En d'autres termes, comment peut-on mettre en œuvre une didactique de l'interculturel et préparer l'apprenant à une conciliation avec l'autre dans un monde caractérisé par les conflits identitaires ?

Ayant l'ambition d'appliquer une perspective inédite au processus d'enseignement-apprentissage du FLE, notre réflexion s'est axée sur une démarche qui s'élabore selon une conception binaire alliant le linguistique au culturel et tenant compte tant de la culture cible que de la culture source. La langue et la culture sont donc indissociables, voire complémentaires, l'enseignement de l'une implique forcément l'autre. M. Denis affirme à ce propos que :

« Le cours de langue constitue un moment privilégié, qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie ... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. » (DENIS, 2000, p. 62)

Envisager la mise en place d'une démarche soucieuse d'établir des ponts entre diverses cultures par le biais des langues, nous a amené à élaborer un plan de formation constitué d'un ensemble de supports et d'activités susceptibles de déclencher des comparaisons entre les deux systèmes de références (source/cible). L'objectif était donc de parvenir par le biais de ces documents à redorer le blason de la composante interculturelle en classe de langue. Cependant, l'une des difficultés majeures auxquelles nous étions confrontés, était celle de veiller à ce que l'identité de l'apprenant ne soit pas déstabilisée. En ce sens, et pour être

Conclusion générale

maîtrisable, nous avons essayé de cerner la communication en classe et de ne pas laisser les comparaisons soulevées sortir d'un cadre prédéfini en fonction du support matériel traité. Il ne s'agit pas de limiter ou restreindre la réflexion des apprenants, mais plutôt de les guider dans leurs interactions de manière à faire émerger verbalement leurs représentations et les amener par la suite à agir sur ces attitudes figées et erronées à travers un processus d'observation, d'analyse et de relativisation.

Vouloir revivifier la composante interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE, nous a exigés un travail d'adaptation de notre plan de formation, de manière à ce qu'il réponde aux directives institutionnelles et prend à la fois en compte les besoins des apprenants et leurs représentations vis-à-vis de la langue cible. Ainsi, avant la mise en place de notre perspective méthodologique, nous avons tenté, au moyen d'un questionnaire, d'identifier les images que les apprenants se font du français, de ses locuteurs, de la France et de sa culture en générale. Ces images sont, en fait, la pierre angulaire de l'apprentissage. Et c'est en fonction de la valeur qu'elles véhiculent (positive/négative) que dépend la réussite de tout le processus éducatif.

A notre grande surprise, les représentations de nos apprenants étaient ambivalentes et souvent source d'attitudes contradictoires. Leur imaginaire positif les incite à apprendre le français et à y voir un atout et un moyen très utile, dont l'appropriation va faciliter la poursuite des études supérieures (notamment à l'étranger), augmenter les chances de la réussite dans la vie professionnelle et ouvrir les portes d'accès à l'autre univers. Tandis que leur imaginaire négatif les pousse à prendre du recul, à s'éloigner de la pratique de cette langue et la stigmatiser de langue de l'ancien colonisateur. Le conflit linguistique qui caractérise le paysage de l'Algérie est donc vécu même par les apprenants et l'histoire tumultueuse que notre pays partage avec la France semble avoir encore son poids sur leurs mémoires et leurs systèmes cognitifs. Bref, nous estimons que nos apprenants entretiennent un rapport d'attraction-rejet avec la langue française et que cela est due principalement à la politique linguistique adoptée pendant

Conclusion générale

plusieurs années par l'Etat, qui survalorise la langue arabe dans sa variété haute, marginalise les langues maternelles (le Tamazight dans toutes ses variétés / l'arabe algérien) et relègue au second plan la langue française.

Afin de mieux expliquer la démarche interculturelle entreprise et le résultat auquel nous sommes parvenus au bout de cette recherche, nous nous référons à une représentation graphique faite par G. HOFSTEDE. Il s'agit d'une courbe qui décrit le développement d'une compétence interculturelle comme un processus qui passe par quatre étapes fondamentales (HOFSTEDE, 1994, p. 276). Cependant, il est à souligner que tout en s'inspirant des idées de ce théoricien, nous avons essayé d'apporter quelques rectifications à cette courbe, afin de l'adapter à notre expérimentation et s'en servir pour décrire le processus interculturel tel qu'il s'est déroulé dans notre classe lors de la mise en œuvre de notre perspective didactique.

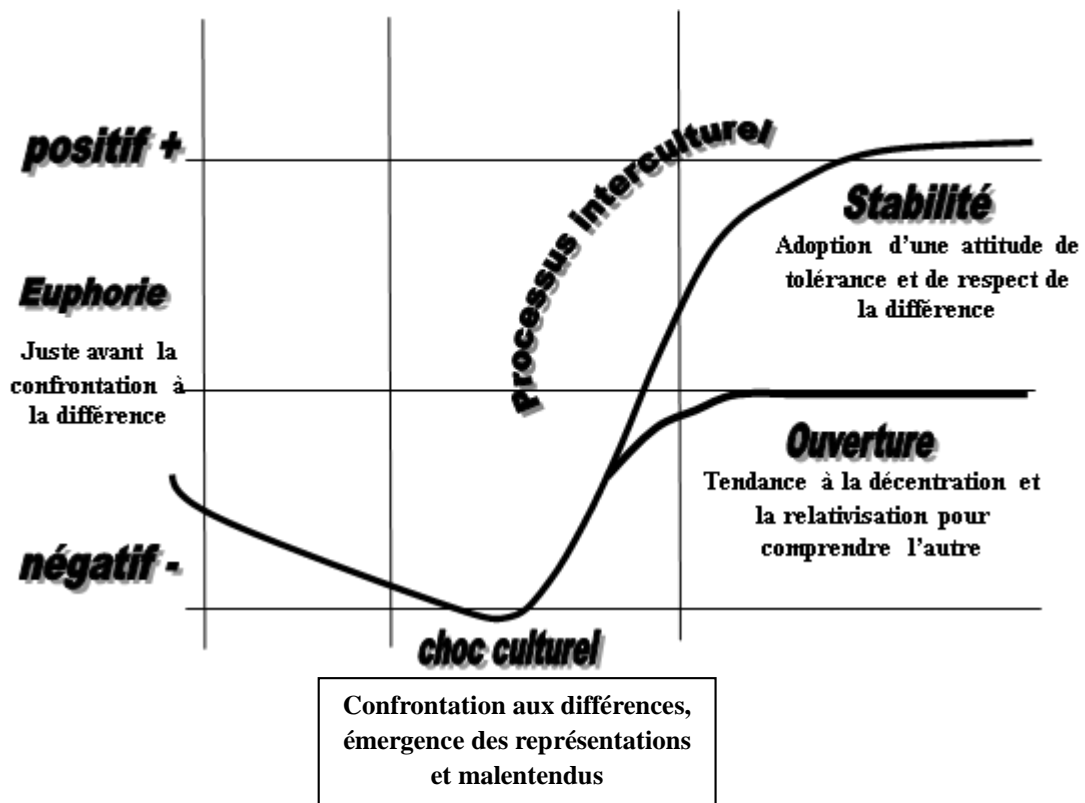


Figure N° 04
Le processus interculturel
Développer une compétence interculturelle

Conclusion générale

Nous constatons alors, que la mise en place d'un processus d'enseignement-apprentissage, visant à développer chez l'apprenant une compétence interculturelle en l'initiant à la relativisation de ses attitudes et à la prise en conscience de l'existence d'un univers culturel derrière le linguistique, passe comme nous l'avons mentionné par quatre phases principales :

1- L'euphorie : C'est la phase de la pré-expérimentation, elle décrit l'état de l'apprenant avant qu'il soit soumis à un processus de formation, qui s'inscrit dans une perspective interculturelle, c'est-à-dire, avant d'explorer et analyser des documents à portée culturelle. A ce moment, l'apprenant se réfère à ses connaissances antérieures et à ses représentations subjectives dans ses prises de position. De plus, l'apprentissage d'une langue ne lui représente qu'une acquisition d'un système linguistique dépourvu de tout contexte.

2- Le choc culturel : Il correspond à la phase expérimentale, où l'apprenant suite à sa confrontation à des documents déclencheurs de comparaison interculturelle, découvre la diversité du monde et se rend compte de ce qui le distingue d'autrui. A ce stade, l'on constate l'émergence de ses idées préconçues dans ses interprétations des faits culturels, sous forme de réactions verbales.

3- L'ouverture : Ou le regain de confiance en soi, au cours de ce moment, l'apprenant s'initie à la décentration et commence à chercher à comprendre les manières de vivre de l'autre, ses comportements et ses conceptions, etc. De même, il s'engage dans la relativisation de ses propres pratiques sociales et la reconstruction de ses représentations.

4- La stabilité : C'est la phase finale, où en s'habituant à passer d'un univers culturel à un autre, en apprenant à regarder les faits d'un angle différent et en prenant mieux conscience de la réalité environnante, l'apprenant se sent plus à l'aise et adopte une attitude de tolérance, de paix et de respect de la différence/diversité.

Conclusion générale

Notre recherche, qui s'inscrit dans le champ de la didactique des langues, part du projet de réconcilier, ou du moins réduire le décalage et le hiatus observable entre les théories de l'interculturel et les pratiques d'enseignement dans nos classes. Nous ne prétendons pas avoir trouvé une solution définitive à cette problématique, mais nous espérons contribuer, au moyen de travail, à développer la réflexion sur la perspective interculturelle et donner aux enseignants, qui n'ont pas bénéficié d'une formation rigoureuse, une piste expérimentale pour didactiser le culturel et l'enseigner en parallèle avec le linguistique.

Avant de clore ce travail, il nous semble important de préciser que même si l'on a un objectif ambitieux, celui de mettre en place une démarche pour l'enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle, il ne faut pas rompre une fois pour toute et d'une manière complète avec les schémas déjà existants. Si changement il doit y avoir, celui-ci doit se réaliser d'une manière progressive en injectant des notions de nouveauté aux pratiques déjà courantes. Par cette méthode, nous pourrions atténuer les effets de l'enseignement traditionnel, résultat d'une politique déficitaire du monolinguisme, et prétendre à l'adoption d'une orientation éducative consciente et soucieuse d'intégrer dans ses démarches une nouvelle réflexion sur le rapport entre les langues-cultures maternelles et étrangères. Lequel rapport doit dès lors être fondé sur les principes du partage, du respect, de la compréhension et la conciliation, afin de permettre aux apprenants de dépasser leurs préjugés vis-à-vis de l'autre et arrêter de faire de sa langue étrangère le bouc émissaire d'une histoire conflictuelle :

« Ne voir dans la langue française que cette phase, la réduire uniquement à cette dimension, c'est, d'une part, manifester un complexe à l'égard du colonialisme et d'autre part, refuser de s'approprier un outil d'ouverture sur le monde et de développement que le contexte décisif de la mondialisation impose. » (KHADRAOUI, 2005)

A notre humble avis, nous estimons que pour une meilleure prise en charge de la dimension interculturelle, dans l'intention de former des individus préservateurs de leurs valeurs identitaires et ouverts sur la diversité du monde, nous devons renouer avec les pratiques de l'éducation bilingue, qui en prenant le français à la fois comme un objet à apprendre et un moyen d'enseignement, vont

Conclusion générale

permettre à l'apprenant d'aborder différentes réalités autre que la langue pour elle-même. Ainsi, si l'on veut vraiment aider l'Algérie à vivre le temps de la mondialisation et de l'éclatement des frontières, nous devons penser à entreprendre des réformes de son système éducatif. Un projet réalisable, mais qui a besoin d'être engagé par une réelle volonté politique.

*Références
bibliographiques*

Ouvrage :

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986). « *Approche interculturelle* ». Dans L. PORCHER, « *La civilisation* » (p. 79). Paris: Clé International.
2. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986). « *Du pluralisme culturel à la pédagogie culturelle* ». Dans A.N.P.A.S.E, « *Enfances et cultures: problématique de la différence et pratiques de l'interculturel* » (p. 191). Toulouse: Privat.
3. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). « *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers* ». Paris: Anthropos.
4. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004). « *L'éducation interculturelle* ». Paris: PUF.
5. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004). « *Vers une pédagogie interculturelle* ». Paris: Anthropos.
6. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., & PORCHER, L. (2001). « *Education et communication interculturelle* ». Paris: PUF.
7. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., & THOMAS, A. (1995). « *Relations et apprentissage interculturel* ». Paris: Armand Colin.
8. ALBERT, O., & FLECHEUX, L. (1999). « *Se former à l'interculturel, expériences et propositions* ». Paris: C.L. Mayer.
9. ASSELAH-RAHAL, Safia., & BLANCHET, Philippe (2007). « *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôle du français en contexte didactique* ». France : Proximité EME.
10. AUDET, G. (2003). « *Récits de pratique et formation à la diversité culturelle* ». Paris: Economica.
11. AUGER, N. (2007). « *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue* ». Fernlmont: Modulires Européennes.

Références bibliographiques

12. BARRET, C., GAUDET, E., & LEMAY, D. (1996). « *Guide de communication interculturelle* ». Saint-Laurent: Du nouveau pédagogique.
13. BAUMGRATZ-GANGL, G. (1996). « *Compétences transculturelles et échanges éducatifs* ». Paris: Hachette.
14. BAYLON, C. (2002). « *Sociolinguistique: société, langue et discours* ». Paris: Nathan.
15. BEACCO, J.-C. (2000). « *Les dimensions culturelles des enseignements de langue* ». Paris: Hachette.
16. BENCHEIKH, M. (1993). « *Catalogue sciences humaines* ». Paris: L'Harmattan.
17. BERARD, E. (1991). « *L'approche communicative. Théorie et pratiques* ». Paris: Clé International.
18. BLONDEL, A., BRIET, G., & COLLES, L. (1998). « *Que voulez-vous dire? compétence culturelle et stratégies didactiques* ». Bruxelles: Duculot.
19. BORDIEU, P. (1982). « *Ce que parler veut dire* ». Paris: Fayard.
20. BOUCHERIT, A. (2002). « *Algérie: de l'arabe à l'arabisation, language contact and language conflict, arabic variations on a sociolinguistic theme* ». Curzon: Routledge.
21. BOUGNOUX, D. (1998). « *La communication par la bande* ». Paris: La découverte.
22. BYRAM, M. (1992). « *Culture et éducation en langue étrangère* ». Paris: Crédif, Hatier/ Didier, Coll.
23. BYRAM, M. (2009). « *Société multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle* ». Strasbourg: Conseil de l'Europe.
24. BYRAM, M., & MORGAN, C. (1994). « *Teaching and learning language and culture* ». Cleveland: Multilingual Matters LTD.

25. BYRAM, M., & TOST PLANET, M. (2000). «*Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes* ». Strasbourg: Conseil de l'Europe.
26. BYRAM, M., & ZARATE, G. (1996). «*Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation* » . Strasbourg: Conseil de l'Europe.
27. 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 .
28. CAMILLERI, C., & COHEN-EMERIQUE, M. (1989). «*Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* ». Paris: L'Harmattan.
29. CANDELIER, M., & HERMANN-BRENNECKE, G. (1993). «*Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France* ». Paris: Didier/Crédif.
30. CASTELLOTTI, V., & DE CARLO, M. (1995). «*La formation des enseignants de langue* ». Paris : Clé International.
31. CHARKAOUI, M. (1998). «*Naissance d'une science sociale: la sociologie selon Durkheim* ». Genève/Paris: Librairie DROZ.
32. CHARLOT, B., BAUTIER, E., & ROCHEX, J.-Y. (1992). «*Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs* ». Paris: Armand Colin.
33. CHISS, J.-I., J, D., & Y, R. (2005). «*Didactique du français* ». Paris: Debock.
34. CLANET, C. (1993). «*L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines* ». Toulouse: Presse universitaire.

Références bibliographiques

35. COLLES, L. (1994). «*Littérature comparée et reconnaissance interculturelle* ». Belgique: De Boek.
36. COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G. (1997). «*Compétence plurilingue et pluriculturelle* ». Strasbourg: Conseil de l'Europe.
37. CUCHE, D. (1996). «*La notion de culture dans les sciences sociales* ». Paris: La découverte.
38. CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2002). «*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
39. DABENE, L. (1994). «*Repères sociologiques pour l'enseignement des langues: situations plurilingues* ». Paris: Hachette.
40. DASEN, P., & PERREGAUX, C. (2002). «*Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* ». Belgique: De Boeck université .
41. DE CARLO, M. (1998). «*L'interculturel* ». Paris: CLE International.
42. DE PIETRO, J. (1988). «Conversations exolingues: une approche linguistique des interactions interculturelles ». Dans C. J, G. N, & K.-O. C, «*Echange sur la conversation* (pp. 250-251). Paris: C.N.R.S.
43. DEFAYS, J.-M., & DELTOUR, S. (2003). «*Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage* ». Liège: Mardaga.
44. DEMORGON, J., & LIPIANSKY, E. (1999). «*Guide de l'interculturel en formation* ». Paris: Retz.
45. DUBAR, C. (1991). «*La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* ». Paris: Armand Colin.
46. DUCHE, D. (1996). «*La notion de culture dans les sciences sociales* ». Paris: La découverte.

Références bibliographiques

47. FISCHER, G. (1997). « *Les concepts fondamentaux en psychologie sociale* ». Paris: Dunod.
48. FLAYE SAINTE MARIE, A. (1997). « *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale* ». Paris: Les cahiers de l'actif.
49. GALISSON, R. (1989). « *La culture partagée: une monnaie d'échange interculturelle* ». Dans I. AMR HELMY, « *Lexiques, le français dans le monde* » (p.114). Paris: Hachette.
50. GALISSON, R. (1991). « *De la langue à la culture par les mots* ». Paris: CLE International.
51. GALISSON, R. (1997). « *De la culture des mots* ». Paris: Clé International.
52. GALISSON, R., & PUREN, C. (1993). « *La formation en question* ». Paris: CLE International .
53. GERMAIN, C. (2001). « *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire* ». Paris: CLE International.
54. GIACOMI, A., E-T, H., & VION, R. (1984). « *Malentendus et/ou incompréhensions dans la communication interculturelle: à bon entendeur, salut!* » Dans C. NOYAU, & R. PORQUIE, « *Communiquer dans la langue de l'autre* » (p.84). Paris: Presses universitaires de Viencennes.
55. GOHARD-RADENKOVIC, A. (1999). « *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles et des compétences linguistiques* ». Berlin: Peter Lang.
56. GOHARD-RADENKOVIC, A. (2005). « *L'usage des concepts de "culture" et d'"interculturel" en didactique* ». Palaiseau: Ecole polytechnique.
57. GREIMAS, A. (1970). « *Du sens* ». Paris: Le Seuil.

Références bibliographiques

58. HOFSTEDE, G. (1994). « *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos programations mentales* ». Royaume-Uni: Organisation.
59. JODELET, D. (1989). « *Les représentations sociales* ». Paris: PUF.
60. JOURNET, N. (2002). « *La culture, de l'universel au particulier* ». Auxerre: Sciences Humaines.
61. JULLIEN, F. (1995). « *Le détour et l'accès, stratégies du sens en Chine, en Grèce* ». Paris: Grasset.
62. JÜNGER, E. (1963). « *Le mur des temps* ». Paris: Gallimard.
63. LAMIZET, B. (2002). « *Politique et identité* ». Lyon: Presses universitaires de Lyon.
64. Le C.E.C.R Pour les langues. (2000). « *Apprendre, enseigner, évaluer* ». Strasbourg: Didier.
65. LECLERC, J. (1986). « *Langue et société* ». Laval: Mondial Editeur.
66. LEVIS-STRAUSS, C. (1958). « *Linguistique et anthropologie: anthropologie structurale* ». Paris: Plon.
67. LIPIANSKY, E.-M., & LADMIRAL, J.-R. (1989). « *La communication interculturelle* ». Paris: Armand Colin.
68. MOLLO-BOUVIER, S., & POZO MENDINA, Y. (1991). « *La discrimination et les droits de l'homme dans les matériels didactique. Guide méthodologique* ». Paris : Etudes et documents d'éducation, n° 57.
69. MORIN, E. (2000). « *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* ». Paris: Le Seuil.
70. MUCCHIELLI, A. (1986). « *Identité* ». Paris: PUF.
71. NEUNER, G. (2003). « *Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* ». Dans M.

Références bibliographiques

- BYRAM, « *La compétence interculturelle* » (p.53). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
72. PORCHER, L. (1995). « *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline* ». Paris: Hachette.
73. PORCHER, L. (2004). « *L'enseignement des langues étrangères* ». Paris: Hachette.
74. PUREN, C. (1988). « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* ». Paris: Nathan-Clé International.
75. PUREN, C. (1994). « *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme* ». Paris: CREDIF-DIDIER.
76. RICARDOU, J. (1967). « *Pratiques de la littérature. Roman/Poésie* ». Paris: Le Seuil.
77. SAPIR, E. (1967). « *Anthropologie. Tome 1: culture et personnalité* ». Paris: Minuit.
78. SEBAA, R. (2002). « *L'Algérie et la langue française: l'altérité partagée* ». Oran: Dar El Gharb.
79. TALEB-IBRAHIMI, K. (1997). « *Les Algériens et leur (s) langue (s). Élément pour une approche sociolinguistique de la société algérienne* ». Alger: El-Hikma.
80. THIEBLEMONT-DOLLET, S. (2006). « *L'interculturel dans tous ces états* ». Nancy: Presses universitaires de Nancy.
81. TROMPETTE, C. (1983). « *Apprentissage d'une langue étrangère et différences de culture. Mélanges pédagogiques* ». Nancy: C.R.A.P.E.I.
82. VINSONNEAU, G. (2002). « *L'identité culturelle* ». Paris: Armand Colin.
83. YAGUELLO, M. (1988). « *Catalogue des idées reçues sur la langue* ». Paris: Le Seuil.

Références bibliographiques

84. ZARATE, G. (1993). « *Enseigner une culture étrangère* ». Paris: Hachette.
85. ZARATE, G. (1993). « *Représentation de l'étranger et didactique des langues* ». Paris: Crédif.
86. ZARATE, G. (2003). « *Identités et plurilinguisme: conditions préalables à ma reconnaissance des compétences interculturelles* ». Dans M. BYRAM, « *La compétence interculturelle* » (p. 104). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
87. ZARATE, G., GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER, D., & PENZ, H. (2003). « *Médiation culturelle et didactique des langues* ». Strasbourg: CELV.

Article de revue :

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). « Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication ». *Le français dans le monde, n° Special*, pp 28-38.
2. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2011). « La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme ». *LINGVARVM ARENA, n° 02*, pp 91-101.
3. BARBEIRO, L.-F. (2013). « Parcours pour l'éducation linguistique plurilingue: représentation et découverte des langues ». *Synergies Portugal, n° 01*, pp 145-162.
4. BESSE, H. (1993). « Cultiver une identité plurielle ». *Le français dans le monde, n° 254*, pp 42-48.
5. BOUDJADI, A. (2012). « La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire ». *Synergies Algérie, n° 15*, pp 107-120.

6. CAUBET, D. (1998). « Alternance des codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé? » *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues, n° 14*, pp 121-142.
7. CHISS, J. (2001). « Didactique intégrée des langues: l'exemple de la bivalence eu Brésil ». *Etude de la linguistique appliquée, n° 121*, pp 01-128.
8. COSTE, D. (1998, Juin). « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». *Le français dans le monde, n° Special*, pp 08-70.
9. COURTILLON, J. (1984). « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation ». *Le français dans le monde, n° 188*, pp 50-62.
10. DE HEREDIA, C. (1986). « Incompréhension et malentendus. Etude d'interaction entre étrangers et autochtones ». *La langue française, n° 71*, pp 48-69.
11. DENIS, M. (2000). « Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue ». *Dialogues et cultures, n° 44*, pp 60-68.
12. EMAISH, N. (2009, janvier). « Observer, comparer: l'interculturel en cours de français ». *Le français dans le monde, n° 361*, pp 23-25.
13. FLORENCE, W. (2010). « Pour une légitimité méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues ». *Synergies Chine, n° 05*, pp133-145.
14. G, Ayoub. (2002). « La langue arabe entre l'écrit et l'oral ». Dans R. BISTOFLI, « *Les langues de la méditerranée* » (pp. 31-52). Paris: L'Harmattan, pp 05-31.
15. G, Mounir. (1984). « Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues ». *Le français dans le monde, n° 188*, pp 32-40.

Références bibliographiques

16. KAGA, E. (2009). « Le rôle pédagogique de l'enseignant à l'ère de l'interculturalité ». *Synergies Sud-Est européen*, n° 02, pp 59-63.
17. MARIE-DOMINIQUE, V. (2012). « La culture de l'autre: un miroir ». *Synergies Mexique*, n° 02, pp 71-82.
18. MILIANI, M. (2002). « Le français dans les écrits des lycéens: langue étrangère ou sabir ». *Insaniyat. Langues et société*, n° 17, pp 79-95.
19. PORCHER, L. (1988). « Observer et décrire les faits culturels ». *Etudes de linguistique appliquée*, n° 69, pp 49-58.
20. PORCHER, L. (1988). « Programme, progrès, progression, projet dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère ». *ELA*, n° 69, pp 91-100.
21. PUREN, C. (1998). « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ». *ELA*, n° 109, pp 9-37.
22. PUREN, C. (2005). « Présentation: interdidacticité et interculturalité ». *ELA*, n° 140, pp 491-512.
23. PY, B. (1990). « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction ». *Le français dans le monde*, n° Spécial, pp 81-88.
24. ROLAND-GOSSELIN, E. (2005). « Cultures et relations interculturelles ». *Le français dans le monde*, n° 339, pp 38-40.
25. VIRASOLVIT, J. (2013). « Quel interculturel en classe de FLE? Analyse et proposition de scénarios ». *Synergies Chine*, n° 08, pp 65-81.
26. ZARATE, G. (1997, Janvier). « Les représentations en didactiques des langues et cultures ». *Notions en question. Rencontres en didactique des langues*, n° 02, pp 2-9.

Références bibliographiques

Thèse :

1. DEMINAL, A. (2013). « *Perspective pour une didactique de l'interculturel: mise en discours des relations sociétales dans les manuels de FLE et FLS* ». Montpellier: Université de Paul Valéry.
2. HAIDAR, E. (1995). « *Echec et réussite de la communication entre natifs et non-natifs dans une situation d'interculturalité. Gestion des disparités de codes interculturels* ». Thèse sous Dir: GALISSON.R. Paris: Presses universitaires de Paris III.
3. MEZZIANI, A. (2007). « *Pour une enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle* ». Batna: Presse universitaire.
4. NIKOU, T. (2002). « *L'interculturel: une autre perspective pour l'enseignement du FLE* ». Thèse. Montpellier: Presses universitaires de Paul Valéry. Montpellier III .

Sitographie :

1. AKKARI, A-J. (2018, 08 21). « *Les langues, pouvoir et éducation au Maghreb* ». Récupéré sur Teluq: <http://www.teluq.quebec.ca>
2. BYRAM, M. (2018, 08 04). « *Langue et identité* ». Récupéré sur Divisions des politiques linguistiques: <http://www.coe.int>
3. FANNY, K. (2018, 07 15). « *La boîte à outil pédagogique* ». Récupéré sur francparler: <http://www.francparler-oif.org>
4. INGRID, P. (2016, 07 03). « *L'identité culturelle* ». Récupéré sur psychologie interculturelle: <http://www.cairn.info>
5. KOHLS, R. (2016, 06 15). « *Les niveaux d'influence de la culture: l'iceberg* ». Récupéré sur Ofaj: <http://www.ofaj.org>
6. MARIDO, M. (2018, 07 17). « *D'accord ou pas d'accord* ». Récupéré sur Weebly: <http://www.weebly.com>

Références bibliographiques

7. PUREN, C. (2018, 05 10). « *La perspective didactologique: l'idéologie et la déontologie* ». Récupéré sur Cours en ligne: la didactique des langues-cultures comme domaine de recherche: <http://www.christienpuren.com>
8. SABOURIN, H. (2018, 12 25). « *Le plurilinguisme dans l'enseignement: atouts et défis* ». Récupéré sur Auf: <http://www.auf.org>
9. Secteur de jeunesse du comité de solidarité. (2018, 10 25). « *La rencontre interculturelle* ». Récupéré sur Guide pédagogique: <http://www.in-terre-actif.com>
10. TEMPESTA, G. (2018, 02 10). « *Grammaire: tests clé. Niveau avancé* ». Récupéré sur Pntic: <http://www.platea.pntic.mec.es>

Séminaire :

1. BEACCO, J.-C. (2011). « *Les dimensions culturelles des enseignements des langues: état des pratiques et perspectives* », *Séminaire: convergences curriculaires EPI*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
2. HOLEC, H. (1990). « *Des documents authentiques, pour quoi faire? Mélanges pédagogiques. Exposé présenté au colloque: Stratégies et outils pour l'enseignement des langues vivantes* ». Dijon: CRDP.
3. KHADRAOUI, S. (2005). « *Pour un réel aménagement linguistique en Algérie. Communication présentée au Séminaire/Atelier International: quelle stratégie linguistique pour l'Algérie?* ». Batna: Presses universitaires.
4. SEDDIKI, A. (1997). « *La dimension de l'interculturel dans l'enseignement des langues. Séminaire: enseignement des langues étrangères: nouvelles perspectives* ». Annaba: Presses Universitaires

Dictionnaire :

1. CHARAUDEAU, P., & MAINGUENEAU, D. (2002). « *Dictionnaire de l'analyse du discours* ». Paris: Le Seuil.
2. FERREOL, G., & JUCQUOIS, G. (2003). « *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* ». Paris: Armand Colin.
3. VAN ZANTEN, A., & RAYOU, P. (2017). « *Dictionnaire de l'éducation* ». Paris: PUF.

Autre :

1. BLANCHET, P. (2004-2005). « *L'approche interculturelle en didactique du FLE: cours d'UED de didactique du FLE de 3 année de licence* ». Haute Bretagne: Service universitaire d'enseignement à distance, université de Rennes 2.
2. BOUTEFLIKA, A. (2002). « *Discours du Président de la république au neuvième sommet de la francophonie* ». Beyrouth: ONPS.
3. Ordonnance , Article 8, 9 et 25, Titre III (Ministère de l'Education Nationale 04 16, 1976).
4. Ordonnance N 04, Loi N 08-04, Art 02, 04, 16 et 91 (Ministère de l'Education Nationale 01 23, 2008).
5. Programme de FLE. (Mars 2005). « *première année secondaire* ». Alger : ONPS.

Annexes

Annexe 01 :

Questionnaire

Dans le cadre de l'élaboration d'une Thèse de Doctorat, qui porte sur l'enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire, dont les résultats seront traités d'une manière anonyme et exploités pour des raisons purement scientifiques. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

Question 01 : Que représente pour vous la France ?

- A- Pays de la modernité D- Le colonisateur
B- Pays du racisme E- Autre :
C- Pays de la liberté d'expression

Question 02 : Quelle est la première idée, qui vous vient à l'esprit quand on dit « France » ?

.....
.....

Question 03 : Avez-vous envie de visiter la France ? Oui Non

* Pourquoi ?

.....
.....

Question 04 : Avez-vous envie de faire des études supérieures en France ?

Oui Non * Pourquoi ?

.....
.....

Questionnaire destiné aux apprenants

Question 05 : D'après vous, les Français sont un peuple :

- | | |
|--|--|
| A- Humble et modeste <input type="checkbox"/> | D- Ouvert d'esprit <input type="checkbox"/> |
| B- Cultivé <input type="checkbox"/> | E- Xénophobe <input type="checkbox"/> |
| C- Prétentieux <input type="checkbox"/> | F- Autre : |

Question 06 : Face à un locuteur francophone, je ressens :

- | | |
|--|---|
| A- De l'admiration <input type="checkbox"/> | C- Aucun sentiment (neutre) <input type="checkbox"/> |
| B- Du rejet <input type="checkbox"/> | D- Autre : |

* Pourquoi ?

.....

.....

Question 07 : Pensez-vous que l'Algérien arabophone est différent d'un Algérien francophone ?

- Oui Non * Pourquoi ?

.....

.....

Question 08 : Aimez-vous la langue française ? Oui Non

* Pourquoi ?

.....

.....

Question 09 : Désirez-vous améliorer votre degré de maîtrise de la langue française ?

- Oui Non

* Pourquoi ?

.....

.....

Questionnaire destiné aux apprenants

Question 10 : Estimez-vous que l'apprentissage de la langue française est :

A- Facile **B-** Abordable **C-** Difficile

D- Autre :

Question 11 : Classez par ordre de préférence les trois langues suivantes :

A- Arabe **B-** Français **C-** Anglais

* Justifiez votre premier choix.

.....
.....

Question 12 : Jugez-vous que l'apprentissage de la langue française en Algérie est :

A- Pas important **B-** Important **C-** Très important

* Pourquoi ?

.....
.....

Question 13 : J'apprends le français pour :

A- Apprendre à mieux communiquer avec un étranger

B- Réussir dans les études et faire une bonne carrière

C- Ce n'est pas mon choix (contraint de l'apprendre)

D- Autre :

Question 14 : Quand vous vous exprimez en français, vous avez l'impression que vous êtes :

A- Admiré et respecté davantage par les autres

B- Mal considéré par les autres

C- En désaccord avec votre identité algérienne

D- Autre :

Questionnaire destiné aux apprenants

Question 15 : A votre avis, la langue française représente :

- | | | | |
|--|--------------------------|--|--------------------------|
| A- Un moyen d'accès aux sciences | <input type="checkbox"/> | D- Une partie intégrante de notre culture | <input type="checkbox"/> |
| B- Un simple moyen de communication | <input type="checkbox"/> | E- Une langue d'ouverture sur le monde | <input type="checkbox"/> |
| C- Une langue de prestige social | <input type="checkbox"/> | F- La langue de l'ancien occupant | <input type="checkbox"/> |

Annexe 02 :

Séance n° 01 : Compréhension de l'oral

Thème : Représentations sur les Français

Support : Extrait d'une émission radiophonique animée par le journaliste Annet Sauty de Chalon et son invité Christophe Campos¹.

Source : <http://www.canalacademie.com/ida986-Pas-si-fous-ces-Francais.html>

Objectifs interculturels :

- Faire émerger les stéréotypes des apprenants sur les Français.
- Comprendre les structures et les réflexes culturels des Français.
- Comprendre certaines variables culturelles dans la communication des Français (proxémie, etc).

Objectifs linguistiques :

- Identifier les informations contenues explicitement dans le message.
- Découvrir l'enjeu discursif.

Transcription :

Christophe Campos : Il y a un livre qui a paru récemment qui s'appelle « Pourquoi les Français sont les gens les moins fréquentables de la planète », c'était également le résultat de sondages en Europe, le mot arrogant revient. Alors, pourquoi est-il là ? Trois raisons. J'ai appris ma rhétorique en France, donc je fais ça en trois parties.

Dans la communication, le Français, à la différence des Anglo-Saxons et des Germaniques en général, a tendance, lorsqu'il parle à quelqu'un et lorsque le sujet l'intéresse et que l'interlocuteur l'intéresse, à élever la voix, à se pencher en

¹ Christophe Campos est le principal initiateur du colloque « Stéréotypes et prototypes nationaux en Europe » organisé les 4 et 5 décembre 2005 à l'Institut hongrois à Paris pour le forum des langues européennes. Il est l'ex-directeur de l'Institut britannique de Paris.

avant, au grand désespoir des ingénieurs-son, et à gesticuler. Nous sommes quatre autour de la table et je suis le seul à ne pas gesticuler depuis tout à l'heure.

Jean-Benoit Nadeau : Et à ne pas interrompre.

Christophe Campos : Ce que le Français perçoit chez un autre Français comme de l'intérêt, une participation à la conversation, et bien un Anglais, un Allemand le ressentent comme une agression. On se rapproche d'eux et on parle plus fort. Ça, c'est un fait linguistique tout à fait incontestable, c'est mesurable. Et ça crée une représentation un petit peu difficile au départ.

Annet Sauty de Chalon : Donc, premier critère de l'arrogance, la posture physique quasiment.

Christophe Campos : Oui, c'est ça. Réciproquement le Français va trouver l'Anglais hypocrite, difficile à comprendre parce qu'il n'a pas l'air de s'exposer.

Annet Sauty de Chalon : Fuyant, énigmatique ?

Christophe Campos : Oui. Il ne dit rien.

Deuxième réalité, je crois, c'est que la France a tendance à baser son système intellectuel sur la confrontation rhétorique. Les Français apprennent à débattre, à défendre un point de vue contre un autre. Même si c'est faux, on aime bien faire une belle argumentation, puis ensuite on l'abandonne. On dit « C'était faux, parce que je prends le point de vue inverse maintenant ». Cette attitude est perçue à l'étranger comme étant également arrogante parce que les Français veulent imposer un point de vue dont on voit tout à fait qu'il est faux. Et d'ailleurs le lendemain, ils disent « Oui, oui, j'ai accepté ça » et donc, ayant l'habitude de discuter avec d'autres énarques ou d'autres normaliens, les Français, rencontrant des étrangers, leur imposent une sorte de structure rhétorique que les autres acceptent mal. Et puis, troisième facteur, je crois dans cette représentation c'est que, effectivement vous avez prononcé tout à l'heure le mot d'exportation, est-ce que l'idée de l'Etat peut être exportée ? Oui, la France a l'habitude de considérer que ce qu'elle a conçu chez elle est exportable. Depuis Napoléon, depuis la

Plan de formation : séquence 01

Révolution, on a voulu exporter, imposer, puisque c'est rationnel, puisque ça marche bien en France, ça devrait plaire à tout le monde.

Les étapes de la séance :

01- La pré-écoute :

1- Comment décrivez-vous le peuple de votre pays ? L'Algérien est-il un individu : discipliné, feignant, actif, orgueilleux, modeste, violent, calme, strict, indulgent, discret, curieux, pudique, libertin, créatif, timide, dynamique ? Parmi les adjectifs proposés, choisissez ceux qui le qualifient le mieux.

2- De la liste des adjectifs proposés ci-dessus, lesquels se conforment ou se rapprochent le plus de votre représentation des Français ?

3- Selon vous, que signifient les concepts : stéréotype et représentation ?

4- Les stéréotypes et les représentations, véhiculent-ils l'image fidèle de la réalité ?

02- L'écoute :

1- D'après l'énonciateur de cet enregistrement audio, quelle (s) représentation (s) les étrangers se font-ils des Français ?

2- Comment, Christophe Campos, a-t-il justifié ce mode de perception des Français ?

3- Par quoi se caractérise l'art oratoire (rhétorique) français, lors de l'argumentation ?

4- Quelle image les Français, conçoivent-ils de l'Autre ? Qu'est-ce qui l'explique ?

03- La post-écoute :

Activités et réflexion :

1- Avez-vous des contacts avec des gens de nationalité française ? Correspondent-ils à la perception évoquée dans l'enregistrement ?

Plan de formation : séquence 01

2- D'après vous, est-il possible de se prémunir contre les risques des idées préconçues, d'éviter les stéréotypes et de laisser une plus juste place à la réalité ?

Pour aller plus loin :

- 1- Essayez de faire le portrait moral d'un français que vous connaissez déjà ou comme vous croyez qu'il l'est dans votre esprit ?

Annexe 03 :

Séance n° 02 : Compréhension de l'écrit - 01 -

Thème : Les droits des femmes

Support : Texte rédigé par Louise Weiss¹ (1893 - 1983).

Source : <https://ledrenche.fr/2016/04/histoire-faut-accorder-droit-de-vote-aux-femmes-1004/>

Objectifs interculturels :

- Approcher l'univers culturel de la France en s'intéressant aux droits des femmes
- Etablir des comparaisons sur divers plans entre la femme française et la femme algérienne
- Reconstruire certaines représentations sociales

Objectifs linguistiques :

- Ressortir du texte la thèse soutenue par l'auteur
- Repérer les arguments avancés par l'auteur afin de défendre sa prise de position

Le texte

Les Américaines votent, les Anglaises votent, les Allemandes votent, les Autrichiennes, les Tchécoslovaques, les Hongroises, les Chinoises votent. Les Françaises ne votent pas. Femmes, dès que vous vous mariez, la loi vous déclare incapables.

En effet : vous devenez incapables de vous diriger librement, de voyager, d'exercer une profession ou un métier sans autorisation maritale : c'est l'incapacité quant à votre personne. Sans cette autorisation il vous est impossible de gérer vos biens, d'acheter, de vendre, d'ester en justice pour défendre vos intérêts alors que

¹ Journaliste, féministe et députée européenne de 1979 à 1983.

vous pouvez être ruinées par un conjoint indigne qui vendra vos meubles ou gaspillera vos économies sans que vous ayez quoi que ce soit à dire : c'est l'incapacité quant à vos biens.

Seules, vous ne pouvez prendre aucune décision pour les problèmes qui vous tiennent le plus à cœur, à savoir : l'éducation, la santé, l'avenir de vos enfants : c'est votre incapacité en matière de puissance paternelle.

Par contre vous n'avez besoin d'aucune autorisation pour être poursuivie par un tribunal répressif. Mineures pour vos biens, vous êtes majeures pour vos fautes. Exigez la réforme du Code Civil. Ce n'est pas tout, vous payez des impôts. Or, vous n'êtes pas consultées sur l'emploi des fonds que vous versez ainsi au budget.

Pourtant de ce budget dépendent les problèmes qui intéressent votre sort et celui de vos enfants, les traitements, les pensions, l'instruction publique et toutes les mesures relatives à la défense nationale, la paix ou la guerre.

Votre argent est utile à la France. Votre opinion ne l'est-elle donc pas ?

Louise Weiss (1893 - 1983)

Combats pour les femmes, Paris, Albin Michel, 1980

Les étapes de la séance :

01- Remue-méninges :

- 1- Que représente pour vous le huit (08) Mars ?
- 2- Pourquoi, dans le monde entier, on célèbre cette journée chaque année ?
- 3- Une femme a-t-elle le droit de travailler sans l'autorisation de son mari ?
- 4- Nous connaissons tous « la déclaration des droits de l'homme et du citoyen » qui a été promulguée par Louis XVI en 1789. Mais qui a proclamé et écrit « la déclaration des droits de la femme et de la citoyenne » ? Qu'est-il advenu à son auteure ?

02- Observation du texte :

1- Quelles sont les informations périphériques du texte, qui permettent d'avoir une idée préliminaire sur son contenu ?

03- Hypothèse de sens :

1- De quoi parlerait l'auteur dans ce texte ?

04- Lecture silencieuse : vérification des hypothèses de sens énoncées

05- Analyse et commentaire :

1- Quels droits la femme française des années trente (30) ne possède-t-elle pas ?

2- Quelle est la cause défendue par Louise Weiss ?

3- Relevez les arguments avancés par l'auteure afin d'étayer sa thèse.

4- L'auteur affirme que la femme mariée est mineure au regard de la loi : qu'est-ce que cela signifie ?

Activités et réflexion :

1- Comment trouvez-vous la situation actuelle de la femme française par rapport à celle des années trente ?

2- La femme en Algérie jouit-elle des mêmes droits que la femme en France ? Expliquez.

3- Les droits des femmes sont-ils théoriques ou réels ? Développez votre point de vue.

4- Que pensez-vous du mode de vie sociale en France ?

Pour aller plus loin :

1- La problématique de la place de la femme dans la société est principalement du domaine culturel. D'après vous est-il possible d'instaurer une égalité sur tous les plans entre homme et femme ? Pourquoi ?

Annexe 04 :

Séance n° 03 : Compréhension de l'écrit - 02 -

Thème : La fête de Noël

Support : Article de presse extrait du Journal « Le Figaro ».

Rédigé par : Maxime Tandonnet¹

Source : <http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2016/12/19/31003-20161219ARTFIG00154-la-fete-de-noel-otage-des-passions-francaises.php>

Objectifs interculturels :

- Faire émerger les représentations des apprenants sur les fêtes françaises
- Etablir un débat d'idées entre les apprenants en évoquant les fêtes algériennes
- Placer les apprenants en situation d'apprentissage qui favorise la décentration

Objectifs linguistiques :

- Découvrir / Enrichir son lexique qui se rapporte à l'événement
- Evaluer le degré de la subjectivité et le justifier

Le texte

La fête de Noël, otage des passions françaises

Dans le contexte de la mondialisation, les haines religieuses ou ethniques ont pris le pas sur les conflits nationaux et de frontières. La France n'y échappe pas. La crispation autour de Noël est le produit de cette évolution du monde.

Les milieux dirigeants ou influents tentent d'y échapper en inventant un Noël laïcisé: en faire une simple fête sans connotation religieuse. Le Conseil d'Etat

¹ Ancien conseiller de Nicolas Sarkozy, haut-fonctionnaire, Maxime Tandonnet décrypte chaque semaine l'exercice de l'État pour le FigaroVox. Il est l'auteur de nombreux ouvrages, dont Histoire des présidents de la République (éd. Perrin, 2013) et Au coeur du Volcan, carnet de l'Élysée (éd. Flammarion, 2014).

s'est clairement engagé dans cette voie: «En raison de la pluralité de significations des crèches de Noël, qui présentent un caractère religieux mais sont aussi des éléments des décorations profanes installées pour les fêtes de fin d'année, le Conseil d'État juge que leur installation temporaire à l'initiative d'une personne publique, dans un emplacement public, est légale si elle présente un caractère culturel, artistique ou festif, mais non si elle exprime la reconnaissance d'un culte ou une préférence religieuse.»

En somme, Noël deviendrait acceptable dans la sphère publique, dès lors que prenant une connotation profane. Le raisonnement paraît discutable. De fait, Noël est bel et bien une fête d'essence chrétienne. Distinguer la crèche et l'arbre de Noël est une attitude superficielle. Le mot Noël lui-même se rattache directement à la tradition chrétienne, provenant soit d'une déformation de «nativité», soit d'une contraction «d'Emmanuel» (le sauveur). Noël célèbre la naissance du Christ. L'attitude consistant à tracer une frontière entre un Noël laïc, celui des «marché de Noël», des guirlandes et illumination dans les rues, et un Noël explicitement chrétien, s'exprimant à travers la crèche ou la croix, relève de l'artifice . [...]

Que Noël soit un tout, issu d'une tradition chrétienne, n'enlève rien à la portée universelle de son message. Ainsi, l'esprit de la crèche dépasse la dimension strictement évangélique. Il exprime une image de l'humanité qui transcende les frontières des nations, des idéologies et des religions. La crèche est le signe d'une famille en fuite, pourchassée par des tueurs, un roi fanatique et imbu de son pouvoir. Elle évoque l'unité et l'amour d'une famille persécutée autour d'un enfant recherché pour être mis à mort. La crèche est un symbole de fragilité de la vie, d'amour, d'humilité, mais aussi de naissance et d'espérance qui s'adresse avant tout aux enfants et aux personnes dans la souffrance.

Le Figaro : Maxime Tandonnet. Le 19/12/2016

Les étapes de la séance :

01- Remue-méninges :

- 1- La fin de l'année est une période festive en France. Connaissez-vous certains événements (religieux, civils), que le peuple français fête en mois de Décembre ?
- 2- Quelles sont les coutumes et les pratiques qui caractérisent la cérémonie du Noël ?
- 3- La fête de Noël, est-elle une manifestation culturelle ou un événement religieux ?
- 4- Croyez-vous que les médias ont influencé les fêtes dans l'histoire ?

02- Observation du texte :

- 1- Quelles sont les informations périphériques du texte, qui permettent d'avoir une idée préliminaire sur son contenu ?

03- Hypothèse de sens :

- 1- De quoi parlerait l'auteur dans ce texte ?

04- Lecture silencieuse : vérification des hypothèses de sens énoncées

05- Analyse et commentaire :

- 1- Noël a-t-il toujours la même place religieuse / traditionnelle dans les esprits ?
- 2- Quel est l'attitude du conseil de l'Etat vis-à-vis de la célébration du Noël ?
- 3- L'auteur est-il impliqué dans le texte ? justifiez votre réponse.
- 4- Comment l'auteur a-t-il réagi face à la déclaration de l'Etat ?
- 5- D'après l'auteur, en plus de sa portée religieuse et culturelle, la fête de Noël intègre une dimension universelle. Laquelle ? Qu'en pensez-vous ?

Activités et réflexion :

- 1- Quelle est la différence entre nos fêtes religieuses et les leurs ?
- 2- Peut-on souhaiter une bonne fête aux chrétiens pour Noël ?
- 3- Acceptez-vous l'invitation d'un ami pour assister à la cérémonie du Noël ? Pourquoi ?
- 4- Pourquoi en Algérie, on célèbre le nouvel an, alors qu'on n'accepte pas de célébrer le Noël, même en tant que fête sociale et culturelle ?

Pour aller plus loin :

- 1- La fête de Noël est devenue, depuis des siècles, un événement important chez les chrétiens. Comment vous situez-vous, en tant que musulman, si vous étiez en France lors de cette occasion ?

Annexe 05 :

Séance n° 04 : Points de langue - 01 -

Thème : Les indices de la subjectivité

Objectifs interculturels :

- Développer chez l'apprenant un esprit critique.
- Aider les apprenants à remettre en question leurs points de vue

Objectifs linguistiques :

- Débloquent des situations concernant le lexique de l'accord /désaccord.
- Apprendre à exprimer son point de vue.

Activité 01 :

Voici des situations conflictuelles, apportez un argument positif pour défendre la personne incriminée.

On reproche à un Français :

« On ne peut pas lui faire confiance, il privilégie toujours ses amis »

On reproche à un Malien :

« Ils n'appliquent jamais scrupuleusement les règles et les procédures »

On reproche à un Autrichien :

« Ils sont rigides et bureaucrates »

On reproche à un Français :

« Il fait du zèle, il reste toujours après son travail »

On reproche à un Portugais :

« Il garde son dossier pour lui et travaille en solitaire »

On reproche à un Tanzanien :

« Il ne donne pas suffisamment son point de vue »

On reproche à un Espagnol :

« Il fait toujours deux choses en même temps, il ne se concentre sur rien »

On reproche à un Algérien:

« Il est nerveux, agressif et violent »

Activité 02 : (MARIDO, 2018)

Lisez les affirmations et les arguments et classez ces derniers dans le tableau. Puis, discutez en groupe de chaque affirmation et donnez votre opinion.

Les affirmations	Accord	Désaccord
La technologie a un impact négatif sur nos vies		
Les gens riches sont, en général, plus heureux que les gens pauvres		

Les arguments :

- 1- On peut communiquer plus facilement avec les gens grâce à la technologie.
- 2- Les gens riches donnent beaucoup d'importance aux choses matérielles, et ils oublient leur famille et leurs amis.
- 3- Avec les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.), tout le monde peut exprimer son opinion, donc la société est plus juste.
- 4- Les gens riches peuvent acheter ce qu'ils veulent avec leur argent (voyages, voitures de luxe, vêtements à la mode...)
- 5- Les gens pauvres sont souvent stressés parce qu'ils ont de la difficulté à répondre à leurs besoins (manger, s'habiller, se loger...).
- 6- Les gens se parlent moins qu'avant à cause des ordinateurs, des téléphones cellulaires, etc.
- 7- La technologie nous rend paresseux : il y a beaucoup de choses que nous ne sommes plus capables de faire.
- 8- Les gens pauvres sont capables d'apprécier les petits bonheurs de la vie.

Activité 03 :

Relevez dans l'extrait ci-dessous les mots qui expriment l'accord et le désaccord :

« L'emploi de la langue française dans la société algérienne donne lieu à de longues controverses entre les partisans de la francophonie et ses opposants. Les défenseurs soutiennent qu'être capable de communiquer en français, c'est avoir la clé des portes de la modernité. Les détracteurs dénoncent les répercussions que peut avoir cette langue sur l'identité nationale des algériens, et s'insurgent contre les parents qui apprennent à leurs enfants le français dès le jeune âge ... Le débat ne s'est pas clôturé, mais les francophiles sont de plus en plus nombreux et le français prend encore de l'importance dans notre pays. »

Accord	Désaccord

Activité 04 :

Exprimez votre propre point de vue à propos des thèmes suivants :

- « Les préjugés, c'est de l'ignorance. Alors pour lutter contre, il va falloir s'instruire. Et le meilleur moyen de le faire, c'est de voyager. De rencontrer les catégories de gens qu'on a jugés sans les connaître. »

- « L'intimidation n'est pas de la violence puisque ce ne sont que des mots et non des coups. »

- « La connaissance de plusieurs langues *est un atout*, qu'il faut protéger ... sensibiliser au *plurilinguisme*, c'est élargir son horizon culturel »

Annexe 06 :

Séance n° 05 : Expression orale

Thème : Différences et similitudes

Objectifs interculturels :

- Rendre les apprenants capables de gérer les diverses situations auxquelles ils peuvent être confrontés, notamment celles qui recèlent des préjugés.
- L'éducation à la lutte contre les stéréotypes et les clichés.
- Favoriser la reconnaissance des similitudes et le respect des différences.

Objectifs linguistiques :

- Réinvestir ses acquis et ses connaissances pour exprimer son attitude.
- Produire des énoncés cohérents.

Activité 01 :

Comment répondez-vous aux différentes situations proposées ci-dessus, qui recèlent des attitudes et des comportements révélateurs de préjugés et de stéréotypes ?

1- Ahmed, d'origine algérienne, habite en France depuis 2 ans. Il éprouve toutefois encore des difficultés à s'exprimer en français. Certains disent que c'est parce qu'il est paresseux comme la plupart des immigrants venus de l'Algérie, et qu'il ne fait aucun effort pour apprendre la langue du pays d'accueil. Qu'en pensez-vous ?

2- Les journaux nationaux ont annoncé que la cour de justice vient de prononcer contre un accusé de race noire une condamnation de 5 ans de prison ferme, pour avoir commis plusieurs infractions criminelles, parmi lesquelles le cambriolage d'une bijouterie. Le lendemain à l'école on annonce qu'on a volé l'argent de la caisse de l'établissement, dès lors tous les soupçons se sont dirigés vers Camara, dont les origines sont du Mali. Qu'en pensez-vous ?

Plan de formation : séquence 01

3- L'enseignant a donné un travail de groupe à ses apprenant, et lorsque vient le temps pour que la classe se divise en quelques groupes afin d'entamer l'élaboration du projet, Patrick refuse qu'Amine se joigne à lui sous prétexte que ce dernier est Arabe. Qu'en pensez-vous ?

Activité 02 : Complétez les propositions suivantes, en vous basant sur vos représentations : (FANNY, 2018)

Si la France était

- 1- Un sport, elle serait
- 2- Un personnage historique, elle serait
- 3- Une personnalité actuelle, elle serait
- 4- Un média, elle serait
- 5- Une date, elle serait
- 6- Une couleur, elle serait
- 7- Une femme, elle serait

Activité 03 : (FANNY, 2018)

Repérez autour de vous, dans votre pays, des « objets culturels » que l'on trouve également en France. Comment expliquez-vous ces similitudes ?

Plan de formation : séquence 01

Produits	
Organisation urbaine	
Marques de voitures	
Marques de vêtements	
Marques de produits alimentaires	
Types de loisirs	

Annexe 07 :

Séance n° 01 : Compréhension de l'oral

Thème : La gastronomie française

Support : Extrait d'une émission radiophonique animée par la journaliste Émilie Joulia et son invité Jean-Robert Pitte¹

Source : <http://www.canalacademie.com/ida6390-Point-de-vue-Jean-Robert-Pitte.html>

Objectifs interculturels :

- Comprendre la portée culturelle de la gastronomie
- Faire du langage des ingrédients un instrument de dialogue et de compréhension mutuelle

Objectifs linguistiques :

- Evaluer de degré de l'implication de l'énonciateur
- Provoquer des situations permettant aux apprenants de s'exprimer plus longtemps

Transcription :

Émilie Joulia : Le repas gastronomique français vient d'être classé au patrimoine mondial par l'UNESCO, une consécration. Cette nouvelle vous fait-elle plaisir, Monsieur Pitte ?

Jean-Robert Pitte : Oui, ça me fait plaisir et à tous ceux qui ont travaillé à ce dossier depuis bientôt trois ans. Et puis, je pense aussi à tous les Français qui portent la gastronomie dans leur cœur, pour qui la gastronomie est vraiment un élément essentiel de leur identité, de leur joie de vivre, du plaisir d'habiter en

¹ Géographe et écrivain, Jean-Robert Pitte est Président de la Mission française du patrimoine et des cultures alimentaires, de l'Académie des sciences morales et politiques.

France et de partager avec beaucoup d'étrangers cet élément majeur de notre culture.

Émilie Joulia : Pensez-vous que cette décision change quelque chose à nos coutumes, à notre façon de vivre ?

Jean-Robert Pitte : Non, ça ne change jamais rien. Vous savez, c'est comme quand un bâtiment devient monument historique ou qu'un monument ou un site naturel entre au patrimoine mondial de l'UNESCO, ça ne change rien en soi. C'est simplement une reconnaissance et c'est plutôt une exigence, c'est-à-dire une invitation à faire de cet élément, reconnu comme important, de l'identité culturelle et du patrimoine, d'en tirer le meilleur parti possible, de le faire partager le mieux possible, de le mettre en valeur, mais aussi d'empêcher qu'il ne s'affadisse, qu'il ne se détruise.

Et dans le domaine de la gastronomie, il y a tout de même un petit peu péril en la demeure parce que beaucoup de Français, comme malheureusement beaucoup d'habitants de pays riches essentiellement, se laissent un petit peu aller en matière d'alimentation, considèrent que, compte tenu du travail, du stress de la vie d'aujourd'hui, on n'a pas le temps de faire ses achats, de faire la cuisine et qu'il vaut manger des choses toutes faites, faciles à trouver de nos jours, qui ne sont pas forcément bon marché, mais qui facilitent, en apparence, la vie et, simplement, qui rendent l'acte de s'alimenter un peu ennuyeux parce que très répétitif, avec toujours le même goût, toujours les mêmes choses.

Donc, ce que nous avons voulu dire dans ce dossier aussi, c'est un petit signal aux Français, un petit électrochoc : « Reprenez-vous ! Soignez votre assiette ! Soignez vos achats ! Faites la cuisine ! Ça ne vous prendra pas beaucoup de temps forcément. Vous avez une journée au cours de laquelle vous avez envie de faire de la cuisine, faites-le pour vos amis, pour votre famille, pour vous-mêmes. Mais si vous n'avez pas beaucoup de temps, vous pouvez faire des plats simples qui ne demandent pas beaucoup de temps, mais qui sont, quand même, très supérieurs, même quand il s'agit d'une omelette, d'une soupe de légumes ou d'une

purée de pommes de terre, à tout ce qu'on peut trouver de « tout fait » dans le commerce.

Les étapes de la séance :

01- La pré-écoute :

1- Quand on dit « Patrimoine culturel national », à quoi cette expression vous faites penser ?

2- D'après vous, l'art culinaire, le folklore, la musique et les faits qui se rapportent à nos traditions, peuvent-ils être considérés comme des biens faisant partie du patrimoine national ?

3- Connaissez-vous des éléments culturels, de votre pays ou autre, classés au patrimoine mondial de l'UNESCO ? (sites archéologiques, œuvre d'art, documents historiques, etc.)

02- L'écoute :

Selon notre interlocuteur (Jean-Robert Pitte) :

1- Que représente la cuisine pour le peuple français ?

2- Que représente la désignation d'un bien culturel (matériel ou immatériel) au patrimoine mondial de l'Unesco ?

3- Quel est le danger, qui menace la gastronomie, que ce soit en France ou ailleurs ?

4- La consommation des plats préparés ou pré-cuisinés est une tendance à la hausse. Quelles en sont les conséquences ?

5- Quel message, Jean-Robert Pitte, souhaite-t-il transmettre à ses auditeurs ?

03- La post-écoute :

Activités et réflexion :

La France est réputée par une cuisine raffinée et inventive.

1- Savez-vous quel est le plat national de ce pays ?

2- Quel est le symbole du petit déjeuner français ?

3- Quel plat traditionnel sert-on en France le soir du Noël ?

4- En 2011, la fête de la gastronomie a été créée en France, afin de célébrer la culture culinaire dans toutes ses composantes ; partagez-vous la valeur accordée par les français aux arts de la table ? Faites une sorte de comparaison avec la perception que l'on en a en Algérie ?

Pour aller plus loin :

La gastronomie est considérée comme le miroir sur lequel se reflètent notre histoire et nos visions culturelles. Partant de ce postulat et du fait que l'Algérie et la France ont une histoire commune, trouvez-vous certains traits communs entre les arts de table et la cuisine de ces deux pays ?

Annexe 08 :

Séance n° 02 : Compréhension de l'écrit - 01 -

Thème : La relation parent-enfant

Support : Article rédigé par M.C. Saldana¹ et Ph. Godard².

Source : Revue des Maladies Respiratoires. Vol 18, N° 3 - juillet 2001.p233.

<https://www.em-consulte.com/rmr/article/143286>

Objectifs interculturels :

- Aborder la dimension socioculturelle : faire découvrir et accepter des modes de vie différents.
- Faire émerger les représentations que se font les apprenants des relations sociales (familiales) en France.

Objectifs linguistiques :

- Découvrir l'enjeu discursif et la structure dominante du texte
- Savoir repérer la thèse adoptée par l'auteur

Le texte

L'adolescence débute avec la puberté [...]. Elle provoque des bouleversements dans la vie affective et modifie les relations tant dans la famille que dans la société. Le problème psychologique se double donc d'un problème social [...].

¹ Université Paul Valéry, Montpellier.

² Service de Pneumologie, Hôpital Arnaud de Villeneuve, avenue Doyen Giraud, 34295 Montpellier.

Les parents, les enseignants et les médecins qui sont des interlocuteurs privilégiés des adolescents, se trouvent désemparés devant la complexité de leurs réactions. Les changements de leur comportement occupent le devant de la scène familiale. Ils font oublier l'enfant qu'ils étaient. Les adultes ne les reconnaissant pas ont souvent l'impression de se retrouver face à un étranger.

A l'adolescence s'associent des bouleversements biologiques, psychologiques et sociologiques. Physiquement, la transformation pubertaire entraîne la disparition du corps de l'enfant qui devient, selon les mots du Petit Prince de St Exupéry « une vieille écorce abandonnée ». Psychologiquement, l'adolescent va devoir composer avec une nouvelle façon de penser, des sentiments et des désirs inédits, et des compétences sexuelles inconnues jusqu'alors. Ces modifications ne se font pas sans turbulence. [...] Sur le plan social, l'adolescent tourne le dos à son univers amical et familial. Il prend ses distances par rapport à ses parents. Il ne s'agit pas tant de les quitter physiquement que de faire le deuil des images parentales qu'il porte en lui.

[...] Il n'y a pas d'adolescence normale, sans perturbation. C'est une crise nécessaire, conséquence de la rupture de l'équilibre préalable. C'est un moment particulier du développement de la personnalité. La crise d'adolescence est à la fois une nécessité, une chance et un risque.

En effet, tous ces changements qui s'opèrent sont difficiles, à la fois pour l'adolescent lui-même et pour son entourage, d'autant plus qu'ils se font souvent de façon brutale. Comment donc répondre à ces réactions ?

Rédigé par M.C. Saldana et Ph. Godard

Revue des Maladies Respiratoires.

Les étapes de la séance :

01- Remue-méninges :

- 1- Que représentent pour vous les parents et la famille ?
- 2- Quand vous rencontrez un certain problème dans votre vie, est-ce que vous le communiquez avec votre famille ?
- 3- Les parents ont-ils droit d'intervenir dans le choix de leurs enfants ?
- 4- De l'enfance vous êtes passés à l'adolescence, est-ce que cette période de transition a influencé votre relation avec vos parents ?

02- Observation du texte :

- 1- Quelles sont les informations périphériques du texte, qui permettent d'avoir une idée préliminaire sur son contenu ?

02-1- Hypothèse de sens :

- 1- De quoi parlerait l'auteur dans ce texte ?

02-2- Lecture silencieuse : vérification des hypothèses de sens énoncées

03- Analyse et commentaire :

- 1- Quels sont les changements qui accompagnent l'enfant au cours de sa période de puberté ?

Plan de formation : séquence 02

2- Ces changements ont-ils une influence sur ses relations sociales ? Justifiez.

3- Comment l'auteur, considère-t-il la crise de l'adolescence ?

4- A- Pourquoi l'auteur a conclu son texte par une question ?

B- Comment répondez-vous à cette interrogation ?

Activités et réflexion :

1- L'adolescence d'un Algérien est-elle différente de celle d'un Européen, ou plus précisément d'un Français ? Expliquez.

2- Comment trouvez-vous la relation parent-enfant dans le monde arabe par rapport à celle du monde européen ?

3- Quel est le sujet le plus tabou pour vous ?

4- Pourquoi on ne peut pas discuter de tels sujets avec nos parents en Algérie ?

Pour aller plus loin :

1- Les relations sociales jouent un rôle déterminant dans l'évolution de la personnalité de l'individu et de sa vision du monde. Comment le facteur culturel influence-t-il ces relations interpersonnelles ?

Annexe 09 :

Séance n° 03 : Compréhension de l'écrit - 02 -

Thème : Conception du travail chez les Français

Support : Article rédigé par Olivier Pirot, extrait d'une revue électronique

Source : <https://www.lanouvellerepublique.fr/france-monde/l-importance-du-travail>

Objectifs interculturels :

- Aborder la dimension du temps : comprendre certaines variables culturelles dans la communication.
- Comparer la conception du travail chez les Français à celle des Algériens.
- Evoquer les loisirs préférés des Français lors du temps libre (weekend).

Objectifs linguistiques :

- Repérer les arguments avancés par l'auteur, afin d'étayer sa thèse
- Découvrir la visée communicative du texte

Le texte

L'importance du travail

On peut faire dire beaucoup de choses aux études et aux statistiques. Que les Français travaillent moins de jours dans l'année que leurs camarades étrangers, qu'ils sont néanmoins les plus productifs au monde, qu'ils sont souvent en grève... A droite comme à gauche, chacun sait y trouver les arguments pouvant appuyer son raisonnement.

Ce qui ne change jamais, en revanche, c'est l'importance du travail dans une vie. Qu'on le veuille ou non et même quand on se dit antisystème, l'emploi qu'on exerce – bien plus que la carrière finalement – est un marqueur social. Pour certains même, il est la preuve qu'on a trouvé sa place dans la société.

L'emploi – et par extension la hantise du chômage – reste donc la préoccupation première des Français. Et pas seulement depuis la crise de 2008. De plus en plus, le contrat de travail ou la place qu'on vous propose détermine le lieu où on vivra et par conséquent la façon dont on vivra ses relations amicales et ses loisirs. C'est particulièrement vrai pour un jeune en début de vie active mais aussi pour des familles frappées par des licenciements et des propositions lointaines de reclassement.

Les gouvernements successifs ont très bien intégré cette notion dans leurs programmes et leur communication. L'emploi est le « cheval de bataille », la « priorité des priorités »... parce qu'il cimenterait une société. Mais parce qu'il conditionne aussi la popularité d'un exécutif.

Par : Olivier Pirot

www.lanouvellerepublique.fr

Les étapes de la séance :

01- Remue-méninges :

- 1- Quelle est l'importance des études ?
- 2- Le travail, est-il essentiel pour la vie de l'homme ?
- 3- Connaissez-vous certains jours fériés en France ?
- 4- Le jeune algérien a la réputation de ne pas aimer le travail. Qu'en pensez-vous ?

02- Observation du texte :

- 1- Quelles sont les informations périphériques du texte, qui permettent d'avoir une idée préliminaire sur son contenu ?

02-1- Hypothèse de sens :

- 1- De quoi parlerait l'auteur dans ce texte ?

02-2- Lecture silencieuse : vérification des hypothèses de sens énoncées

03- Analyse et commentaire :

1- Que représente le travail pour l'auteur ?

2- D'après l'auteur, quelle valeur les français accordent-ils au travail ?

Pourquoi ?

3- « l'emploi cimente une société ». Que comprenez-vous de cette phrase ?

4- Selon les études de certaines organisations, les Français travaillent moins que les autres. Est-ce que cela veut dire qu'ils sont les plus paresseux ? Justifiez votre réponse

Activités et réflexion :

1- Certains disent que les Français sont plus attachés à leur vie privée qu'à leur vie professionnelle. Qu'en pensez-vous ?

2- Que font les Français de leurs loisirs, pendant le temps libre, le weekend ou les jours fériés ?

3- Quelles sont les habitudes de l'Algérien le jour du weekend ou pendant le temps libre ?

Pour aller plus loin :

Sur le modèle du congé de maternité, dans beaucoup de pays, y compris la France, il est possible pour le père de prendre un congé de paternité après la naissance d'un enfant.

1- Est-ce que les hommes de notre pays bénéficient de ce congé ? Si non, que pensez-vous de son application ?

Annexe 10 :

Séance n° 04 : Points de langue

Thème : L'expression de la concession

Objectifs interculturels :

- Rendre l'apprenant capable d'anticiper les situations de communications caractérisées par la difficulté (objection, adversité, malentendu)
- Cultiver la tolérance et la souplesse.

Objectifs linguistiques :

- Repérer un fait grammatical et savoir le manipuler pour exprimer une opinion contraire à une autre.
- Apprendre à réfuter en employant la concession

Activité 01 : Identifiez, dans le passage qui suit, les propositions concessives.

« Le 1^{er} avril, c'est le jour des plaisanteries et des blagues, bien qu'elles soient autorisées toute l'année. On dit "poisson d'avril" aux personnes à qui on a fait une farce. Les enfants accrochent des poissons en papier dans le dos de leurs camarades et à leur insu. Tandis que les journaux, la radio et la télévision annoncent de fausses nouvelles. En dépit de votre vigilance, ce jour-là il est facile de tomber dans le piège. Même si l'origine de cette fête n'est pas déterminée avec précision, elle est pratiquée dans plusieurs pays. » (TEMPESTA, 2018)

Activité 02 : Complétez par l'articulateur qui convient, puis précisez le rapport logique exprimé (opposition / concession). (TEMPESTA, 2018)

1. Je ne te pardonnerai jamais ton oubli pour la Saint-Valentin tu m'achèterais un bijou de grande valeur.
2. La consommation de pain et de vin est en baisse les Français restent attachés à leurs traditions culinaires.

Plan de formation : séquence 02

3. Les Français apprécient la cuisine étrangère, ils choisiront un bon restaurant français pour fêter une occasion particulière.

4. la fête des Mères est commerciale, elle est également un témoignage d'amour.

5. Nous célébrons Noël et le Jour de l'An autour d'une table abondante bien des gens ne mangent pas à leur faim.

6. Pâques est une fête religieuse le 14 juillet est une fête civile.

Activité 03 : Soulignez les propositions contradictoires, puis encadrez les éléments qui expriment la concession.

Les langues étrangères

« Bien que les langues étrangères soient intéressantes, beaucoup de nos élèves les négligent. Ils cherchent toujours à éviter ces matières, quoique ces dernières constituent un obstacle imminent pour eux. Bien que notre Prophète nous incite à apprendre les langues, la majorité de nos jeunes ne se sent pas concernée. »

*** Relevez, des passages suivants, les moments de concession et dites quelle est leur valeur d'emploi :**

« Les parents peuvent éventuellement aider leur enfant à s'organiser pour faire ses devoirs : lui proposer un cadre, le conseiller sur le moment, le sensibiliser sur la régularité et le temps nécessaire, mais leur rôle s'arrête là. Ensuite, ils doivent faire confiance à leur enfant, tout en lui signalant que s'il a des difficultés, il peut compter sur eux. »

Dr. Gisèle Georges- Pédopsychiatre

Mon enfant s'oppose ... Que dire ? Que faire ?

Ed. Odile Jacob.

« "Pourquoi apprendre?" me dit un jour un adolescent sur un ton blasé [...]. J'aurais pu lui parler du rôle des études dans la formation intellectuelle. Se référant à la raison pratique, qui ne lui aurait répondu en évoquant les diplômes, les possibilités d'établir sa situation dans la vie, de faire une carrière ? [...]

Mais pour répondre à cet adolescent moins blasé sans doute qu'il ne voulait bien le montrer, j'ai choisi d'autres arguments. »

Robert SABATIER, Journal du Dimanche, 1973.

Récapitulation :

Le locuteur peut reposer, dans son discours argumentatif sur des stratégies plus ou moins discrètes, afin de convaincre son interlocuteur de son point de vue sans provoquer aucun malentendu en s'opposant à ses idées. La concession est l'une de ces stratégies étant donné qu'elle marque la souplesse et la tolérance de l'énonciateur.

Fonctionnement :

La concession consiste à s'opposer à une thèse en la réfutant. C'est-à-dire, le locuteur prend en compte la thèse adverse et ses arguments dans un premier temps, pour ensuite la réfuter d'une manière souple et subtile à travers des contre-arguments.

Outils linguistiques :

L'expression de la concession peut faire intervenir différents moyens linguistiques, parmi lesquels on cite :

- 1- Des conjonctions de subordination: Bien que, tandis que, même si, quoique, etc.
- 2- Des expressions verbales comme : Il est vrai que, il faut avouer que, on peut admettre que, etc.
- 3- Des adverbes : Par contre, malgré, néanmoins, cependant, toutefois, etc.
- 4- Des prépositions ou locutions prépositives : En dépit de, contrairement à, etc.

5- Des conjonctions de coordination : Mais, or, etc.

* tous les connecteurs et les moyens énoncés ci-dessus sont, en fait, des outils linguistiques, qui servent d'articulateurs entre les parties du texte, afin d'assurer la cohésion/ cohérence des idées exprimées.

Annexe 11 :

Séance n° 05 : Expression écrite

Thématique : Francophonie et plurilinguisme

Objectifs interculturels :

- Considérer sa propre identité avec confiance/fierté, mais aussi dans le respect des autres identités.
- Savoir que l'on peut avoir une identité multiple, plurielle et composite.

Objectifs linguistiques :

- Ecrire de courtes phrases et exercer son jugement critique.
- Connaître le statut de certaines langues.

Activité 01 : Répondez en choisissant l'une des réponses suggérées. Justifiez, à chaque fois, votre choix. (Secteur de jeunesse du comité de solidarité, 2018)

1- Lorsque je rencontre une personne d'une autre origine ethnique :

- A. Je lui souris.
- B. Je suis un peu méfiant.
- C. Je la regarde de la tête aux pieds en fronçant les sourcils.

2- Au travail, je préfère ou préférerais que mon patron engage :

- A. Le meilleur candidat.
- B. Un candidat qui parle ma langue.
- C. Un candidat de la même culture que moi.

3- En classe, je suis prêt à être en équipe avec.

- A. N'importe qui.
- B. Des gens avec qui j'ai déjà discuté.

Plan de formation : séquence 02

C. Mes amis seulement.

4- En entrant dans l'autobus, lorsque tu vois deux sièges libres, tu préfères :

A. T'asseoir entre un Français et un Tunisien, peu importe.

B. T'asseoir entre un Tunisien et un Algérien.

C. Rester debout.

5- Quand je vais dans un commerce ou un restaurant et qu'une employée noire me sert :

A. Ça ne change rien.

B. Je regarde tous ses gestes.

C. J'attends qu'un autre employé vienne me servir.

Activité 02 : Ensemble, enseignant et apprenant, vont découvrir un pays francophone à travers :

1- L'élaboration d'une carte d'identité d'un pays, francophone, de leur choix. Cette carte pourrait se réaliser en suivant le modèle proposé ci-dessous :

Pays		Carte géographique du pays
Capitale		
Langue (s) officielle (s)		
Monnaie		
Chef d'Etat		

2- Pour s'approfondir dans l'activité et amener les apprenants à mieux découvrir le pays francophone choisi, on peut leur suggérer une deuxième activité, qui prend la forme d'un voyage touristique.

Plan de formation : séquence 02

Où allons-nous voyager ?	
Pourquoi ce pays ?	
Combien de temps nous y allons séjourner ?	
Qu'allons-nous visiter dans ce pays ?	
Qu'allons-nous manger ?	
Quelles activités pourrions-nous faire ?	

3- Si l'on veut ajouter un certain aspect créatif à notre activité, on peut demander aux apprenants de réaliser une carte postale ou une affiche publicitaire portant une image emblématique du pays concerné avec un slogan pour donner envie de le visiter.

Activité 03 : Cette activité va se dérouler sur différentes étapes

1- L'enseignant divise les apprenants en groupes et leur présente la carte postale (donnée ci-dessous).

2- Après la lecture de la carte postale, l'enseignant interroge les apprenants sur les statuts des différentes langues mentionnées dans la carte.

3- Enfin, il leur demande de rédiger une réponse sous forme de carte postale.

Bonjour ;

Je m'appelle Natalia. J'ai 16 ans. Je suis française et je vis à Paris. Ma mère est algérienne et elle peut parler trois langues : français, arabe et anglais. En France, on parle, évidemment, le français, mais à la maison maman me parle parfois en arabe, même si papa ne comprends pas toujours. C'est pour que j'apprenne deux langues. Je suis allé une fois en Algérie, et j'ai remarqué que là-bas, ils ne parlent pas tous l'arabe. J'ai appris quelques mots Kabyle et c'est très joli.

A bientôt, Natalia.

Résumé :

La problématique de l'interculturel réside dans la difficulté de son intégration à la vie de la classe. C'est à la lumière de ce postulat que nous avons entrepris cette recherche, en vue d'une part de mettre en exergue le décalage et le hiatus entre les théories de l'interculturel et les pratiques d'enseignement dans nos classes de langue ; et d'autre part afin d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : comment peut-on faire revivre la composante interculturelle et transformer la classe en un espace d'échange, de tolérance et de respect de la différence ?

Mots-clés : Compétence interculturelle, FLE, Représentations, Tolérance, Didactique.

Abstract :

The problem of interculturality lies in the difficulty of its integration into the life of the classroom. It's in the light of this postulate that we have undertaken this research ; firstly in the objective to highlight the gap between intercultural theories and the teaching practices in our language classes ; and secondly in order to provide some answers to the following question : how can we revive the intercultural component and transform the classroom into a space of exchange, tolerance and respect of the difference ?

Key-words: Intercultural competence, FFL, Representations, Tolerance, Didactic.

ملخص:

تكمن مشكلة التواصل بين الثقافات في صعوبة ادماجها في حياة الفصل. على ضوء هذه المسئلة ، أجرينا هذا البحث ؛ وذلك بهدف إبراز الفجوة بين نظريات التداخل الثقافي و ممارسات التدريس في فصول اللغات الأجنبية من جهة ؛ ومن جهة أخرى من أجل تقديم بعض الإجابات على السؤال التالي: كيف يمكننا إحياء التداخل الثقافي وتحويل الفصل إلى فضاء للتبادل والتسامح واحترام الاختلاف؟

كلمات مفتاحية: كفاءة تداخل الثقافات، الفرنسية لغة أجنبية، تصورات، تسامح، تعليمية.