

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement  
Supérieur et de la Recherche  
Scientifique



Université  
Alger 2

Faculté des Langues Etrangères  
Département de français

## Thèse de Doctorat Es-Sciences

Présentée en vue de l'obtention  
du grade de Docteur  
Option : Didactique des Langues Etrangères

par  
Cherif TOUADI

### La figure de l'Etranger chez les apprenants de FLE au Lycée Mohamed DADA de Kénadsa : Stéréotypes et représentations (inter)culturels

Dirigée par : Pr. Karima AIT DAHMANE

Devant le jury composé de :

NOM et Prénom	Grade	Université de rattachement	Qualité
Fatiha BOUAZRI- IDJENNADENE	Professeur	Université Alger 2	Présidente
Karima AIT DAHMANE	Professeur	Université Blida 2	Rapporteur
Ouardia ACI	Professeur	Université Blida 2	Examinatrice
Imane OUAHIB	Professeur	Université Blida 2	Examinatrice
Noudjoud BERGHOUT	Professeur	Université Alger 2	Examinatrice
Amel BAKOUCHE	MCA	Université Alger 2	Examinatrice

Soutenu le 15.11.2023

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement  
Supérieur et de la Recherche  
Scientifique



Université  
Alger 2

Faculté des Langues Etrangères  
Département de français

## Thèse de Doctorat Es-Sciences

Présentée en vue de l'obtention  
du grade de Docteur  
Option : Didactique des Langues Etrangères

par  
Cherif TOUADI

### La figure de l'Etranger chez les apprenants de FLE au Lycée Mohamed DADA de Kénadsa : Stéréotypes et représentations (inter)culturels

Dirigée par : Pr. Karima AIT DAHMANE

Devant le jury composé de :

NOM et Prénom	Grade	Université de rattachement	Qualité
Fatiha BOUAZRI- IDJENNADENE	Professeur	Université Alger 2	Présidente
Karima AIT DAHMANE	Professeur	Université Blida 2	Rapporteur
Ouardia ACI	Professeur	Université Blida 2	Examinatrice
Imane OUAHIB	Professeur	Université Blida 2	Examinatrice
Noudjoud BERGHOUT	Professeur	Université Alger 2	Examinatrice
Amel BAKOUCHE	MCA	Université Alger 2	Examinatrice

Soutenu le 15.11.2023

## *Remerciements*

Mes vifs remerciements sont destinés :

A ma Directrice de recherche, Pr. Karima AIT  
DAHMANE pour sa disponibilité, ses  
encouragements et ses précieuses orientations ;

Aux membres du jury, ayant accepté d'évaluer ma  
thèse ;

A celles et ceux qui m'ont aidé, orienté et soutenu  
pour achever ce modeste travail.

Un remerciement particulier aux habitants de  
Bechar, à M. Abdelmalek ABBOUD, Inspecteur de  
l'Education Nationale en retraite, au Directeur du  
Lycée Mohamed DADA de Kénadsa, M.  
Abdelkader KHALFALLAH et à tous ses élèves.

## Dédicaces

---

*A la mémoire de mon cher père...*

# **TABLE DES MATIERES**

## **Table des matières**

---

<b>Introduction générale.....</b>	<b>11</b>
<b>PREMIERE PARTIE DE LA RECHERCHE : CADRE THEORIQUE</b>	
<b>Chapitre I</b>	
<b>De la culture à l'interculturel : émergence et évolution</b>	
<b>Introduction partielle.....</b>	<b>21</b>
<b>I. Le concept de « culture » : essai de définition.....</b>	<b>22</b>
<b>1. La culture : du mot au concept.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1. Du sens étymologique.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2. Antithèse « culture » - « civilisation ».....</b>	<b>25</b>
<b>1.3. Du fondement du concept scientifique de « culture ».....</b>	<b>30</b>
<b>2. Le concept de « culture » au carrefour des disciplines.....</b>	<b>49</b>
<b>2.1. Le concept de « culture » en sociologie.....</b>	<b>50</b>
<b>2.2. Le concept de « culture » en psychologie.....</b>	<b>51</b>
<b>2.3. Le concept de « culture » en sciences de l'éducation.....</b>	<b>55</b>
<b>II. Du culturel dans l'enseignement/apprentissage des langues.....</b>	<b>58</b>
<b>1. Du rapport « langue »-« culture ».....</b>	<b>58</b>
<b>2. La place de la culture dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères.....</b>	<b>61</b>
<b>2.1. La méthodologie traditionnelle.....</b>	<b>62</b>
<b>2.2. La méthodologie directe.....</b>	<b>63</b>
<b>2.3. La méthodologie active.....</b>	<b>65</b>
<b>2.4. La méthodologie audio-orale.....</b>	<b>66</b>
<b>2.5. La méthodologie Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV).....</b>	<b>68</b>
<b>2.6. L'approche communicative.....</b>	<b>70</b>
<b>3. De l'émergence du concept d'« interculturel ».....</b>	<b>74</b>

## Table des matières

---

3.1. Prémices d'une approche.....	74
3.2. Précisions conceptuelles.....	77
3.2.1. Le pluriculturalisme.....	77
3.2.2. Le multiculturalisme.....	78
3.2.3. L'interculturel.....	80
3.3. Les approches culturalistes en <i>Didactique des Langues Etrangères</i> ....	82
3.3.1. La notion de « compétence de communication ».....	82
3.3.2. Approche culturelle.....	87
3.3.3. Approche interculturelle.....	92
Conclusion partielle.....	96

### Chapitre II

#### Statut de l'Etranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

Introduction partielle.....	98
I. Les représentations sociales : d'une notion à une théorie.....	99
1. Naissance de la notion de « représentation ».....	99
1.1. La conception de DURKHEIM.....	99
1.2. La conception de LEVY-BRUHL.....	101
2. La théorie des représentations sociales de MOSCOVICI.....	102
2.1. Processus d'objectivation.....	105
2.2. Processus d'ancrage.....	107
3. Représentation et objet de représentation : quelles caractéristiques ? .....	110
3.1. De l'objet de représentation.....	110

## **Table des matières**

---

3.2. Des caractéristiques d'une représentation.....	113
4. « Stéréotype » et « représentation » : éclaircissements notionnels.....	120
4.1. La notion de « stéréotype ».....	120
4.2. Les fonctions du stéréotype.....	124
4.2.1. La fonction cognitive.....	124
4.2.2. La fonction identitaire.....	126
4.3. Représentation et stéréotype : quelle(s) différence(s) ?.....	127
II. La notion d'« Etranger » : définition, statut et représentations.....	128
1. La notion d'« Etranger » : Essai de définition et caractéristiques.....	129
1.1. Des visions philosophiques.....	132
1.2. Des caractéristiques linguistiques, culturelles et sociales.....	134
2. La rencontre de l'Etranger : dynamique des représentations et des stéréotypes interculturels.....	138
2.1. La contrainte des stéréotypes interculturels.....	138
2.2. Le croisement des identités.....	140
2.2.1. La notion d'« identité ».....	140
2.2.2. Les attitudes défensives.....	145
3. Des approches culturelle et interculturelle en classe de langue étrangère.....	147
3.1. Des représentations et stéréotypes : un passage obligatoire.....	148
3.2. Du statut de l'Etranger en classe de langues-culture étrangère.....	152
3.2.1. L'Etranger : médiateur d'une langue.....	154
3.2.2. L'Etranger : médiateur d'une/des culture(s).....	155



## Table des matières

---

3.3. Du rôle de l'enseignant : supports et pratiques pédagogique-didactiques.....	157
3.3.1. Développement des représentations et lutte contre les stéréotypes...	157
3.3.2. Choix des supports didactiques et d'outils pédagogiques.....	159
Conclusion partielle.....	166

### Chapitre III

#### De l'enseignement du FLE en Algérie : histoire et réalités

Introduction partielle.....	168
I. De quelques repères historiques sur l'enseignement de la langue-culture française en Algérie.....	169
1. La conquête de l'Algérie.....	169
1.1. De la conquête armée.....	170
1.2. De la « <i>conquête civilisatrice</i> ».....	171
2. L'introduction et l'enseignement de la langue-culture française en Algérie.....	175
2.1. La période coloniale.....	176
2.2. La période postcoloniale.....	181
2.2.1. Prolongement de l'école coloniale : 1962 – 1964.....	182
2.2.2. Prémices de l'école algérienne : 1965 – 1970.....	183
2.2.3. L'école nationale algérienne : 1965 – 1976.....	184
2.2.4. L'école fondamentale : 1976 – 1989.....	187
2.2.5. La réforme éducative de 2003.....	190
II. Enseignement du français dans le cadre de la réforme éducative de 2003.....	193
1. De quelques directives et instructions officielles.....	193

## **Table des matières**

---

<b>1.1. La Loi d’Orientation sur l’Education Nationale.....</b>	<b>194</b>
1.1.1. Contexte de la réforme.....	194
1.1.2. Finalités de la réforme.....	197
<b>1.2. Le <i>Référentiel Général des Programmes</i>.....</b>	<b>199</b>
1.2.1. De quelques références à la politique éducative.....	199
1.2.2. De l’enseignement des langues étrangères.....	201
<b>1.3. Les <i>Documents d’accompagnement</i>.....</b>	<b>202</b>
1.3.1. Le Document d’accompagnement de français au cycle primaire.....	202
1.3.2. Cadre général du document d’accompagnement du curriculum du cycle moyen.....	205
<b>1.4. Progressions annuelles du programme de français au cycle secondaire.....</b>	<b>209</b>
1.4.1. Progression annuelle de 1 <sup>ère</sup> année secondaire.....	209
1.4.2. Progression annuelle de 2 <sup>ème</sup> année secondaire.....	210
1.4.3. Progression annuelle de 3 <sup>ème</sup> année secondaire.....	212
<b>2. De nouveaux choix méthodologiques : approches et pédagogies.....</b>	<b>214</b>
2.1. Approche par compétences.....	215
2.2. La pédagogie du projet.....	217
2.3. L’approche (inter)culturelle en classe de FLE : quelques réalités.....	219
2.3.1. Représentations (inter)culturelles des enseignants.....	220
2.3.2. Démarches et stratégies d’enseignement.....	222
<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>224</b>

## **DEUXIEME PARTIE DE LA RECHERCHE : ENQUETE DE TERRAIN**

### **Chapitre I : Terrain d’enquête et méthodologie de recueil de données**

## **Table des matières**

---

<b>Introduction partielle.....</b>	<b>228</b>
<b>I. Description du terrain d'enquête.....</b>	<b>230</b>
<b>1. La région de la Saoura (Bechar).....</b>	<b>230</b>
<b>1.1. Situation géographique.....</b>	<b>230</b>
<b>1.2. Situation sociolinguistique.....</b>	<b>232</b>
<b>1.3. Réalités socioculturelles.....</b>	<b>233</b>
<b>2. L'Etablissement secondaire Mohamed DADA de Kénadsa.....</b>	<b>236</b>
<b>II. Méthodologie de recueil de données.....</b>	<b>236</b>
<b>1. L'enquête dans les recherches en didactique des langues.....</b>	<b>237</b>
<b>1.1. Techniques de recueil de données.....</b>	<b>239</b>
<b>1.1.1. Enquête par questionnaire.....</b>	<b>239</b>
<b>1.1.2. Enquête par entretien semi-directif.....</b>	<b>241</b>
<b>1.2. Techniques d'analyse de données.....</b>	<b>243</b>
<b>1.2.1. L'analyse quantitative.....</b>	<b>243</b>
<b>1.2.2. L'analyse qualitative.....</b>	<b>244</b>
<b>III. Choix et justification du corpus.....</b>	<b>246</b>
<b>1. Echantillonnage.....</b>	<b>246</b>
<b>1.1. Les apprenants de FLE.....</b>	<b>246</b>
<b>1.2. Les enseignants de FLE.....</b>	<b>248</b>
<b>2. Etapes de l'enquête et outils d'investigation.....</b>	<b>249</b>
<b>2.1. Le questionnaire destiné aux apprenants.....</b>	<b>249</b>
<b>2.2. Le questionnaire destiné aux enseignants.....</b>	<b>258</b>
<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>261</b>

## **Table des matières**

---

### **Chapitre II : Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire**

<b>Introduction partielle.....</b>	<b>263</b>
<b>1. Informations sur les enquêtés.....</b>	<b>265</b>
<b>2. Contexte sociolinguistique des apprenants.....</b>	<b>269</b>
<b>3. Représentations de la langue française.....</b>	<b>281</b>
<b>4. Représentations de la culture française et de son apprentissage.....</b>	<b>293</b>
<b>5. Représentations de la France.....</b>	<b>309</b>
<b>6. Représentations du « Français ».....</b>	<b>317</b>
<b>7. Synthèse de résultats.....</b>	<b>236</b>
<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>342</b>

### **Chapitre III : Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire**

<b>Introduction partielle.....</b>	<b>344</b>
<b>1. Description de l'échantillon.....</b>	<b>346</b>
<b>2. La place de la dimension (inter)culturelle en classe de FLE.....</b>	<b>350</b>
<b>3. Démarches didactiques et pédagogiques.....</b>	<b>359</b>
<b>4. De la formation des enseignants.....</b>	<b>380</b>
<b>5. Synthèse des résultats.....</b>	<b>385</b>
<b>6. Proposition de pistes didactiques.....</b>	<b>390</b>
<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>395</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>397</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>403</b>

#### **Annexes**



# **INTRODUCTION GENERALE**

### Introduction générale

Après la deuxième guerre mondiale et l'émergence des grandes puissances industrielles, l'ouverture sur les cultures étrangères devient une exigence incontournable. Vu les progrès atteints dans plusieurs domaines, ces nouvelles puissances, en Amérique et en Europe, accueillent massivement de la main-d'œuvre étrangère, provenant majoritairement des pays colonisés. En effet, des mouvements migratoires s'étendaient, de plus en plus, à travers le monde pour que les ouvriers s'installent, individuellement ou dans le cadre de regroupements familiaux, en apportant les langues et les cultures de leurs pays d'origine. Ces langues-cultures s'y sont établies et se manifestent incessamment dans des pays qui ne sont pas les leurs, ce qui a jailli des phénomènes d'influence et de contact incessant entre la langue-culture du pays d'accueil et celles des ouvriers étrangers.

De nos jours, la conception de la notion de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères diffère significativement des conceptions traditionalistes. L'ère actuelle de la mondialisation, du numérique, de l'accès au réseau *Internet*, du libre échange, etc. engendre inéluctablement l'émergence de rapports avec l'Étranger et avec sa langue et sa culture. Sachant que cette dernière se manifeste continuellement sous différentes manières, notamment à travers la langue, l'intercompréhension dans les échanges communicatifs ne se concrétise que si les compétences linguistiques et les compétences (inter)culturelles sont mutuellement mobilisées. En effet, l'intégration de la culture, véhiculée par la langue étrangère, devient l'une des préoccupations des chercheurs en didactique des langues-cultures étrangères et des institutions éducatives à l'échelle internationale, car la compréhension et l'interprétation des implicites culturels, circulant à travers la langue, tendent à éviter de nombreux conflits politiques, économiques, sociaux, etc. susceptibles d'entraver le rapport à l'Étranger.

Dans le contexte scolaire, la notion de l'« Étranger », ayant des caractéristiques historiques, ethniques, linguistiques, culturelles, etc. a longtemps été dépourvue de son statut légitime au sein de la classe de FLE (Français

Langue Etrangère), d'où la négligence de ses apports didactiques. Cette marginalisation est le résultat de l'importance accordée à l'installation des compétences linguistiques chez les apprenants au détriment des compétences (inter)culturelles, selon une vision traditionaliste de la notion de « langue » : « *La langue formait autrefois un système de signes, et son apprentissage avait pour objectif la connaissance du fonctionnement et des règles de ce système.* »<sup>1</sup>. Or, la langue, de manière générale, recèle des spécificités idiomatiques (linguistiques) et d'autres spécificités sociales (culturelles) ; elle est « *toute entière marquée de civilisation, d'une part parce qu'elle est un produit socio-historique et d'autre part dans la mesure où elle est toujours d'abord une pratique sociale. Réciproquement, aucun trait de civilisation n'existe indépendamment de la langue.* »<sup>2</sup>.

Au-delà des aspects idiomatiques de la langue, constitués d'un ensemble de signes linguistiques et de règles régissant leur fonctionnement, ses aspects sociaux favorisent la manifestation de faits culturels de la communauté où la langue est pratiquée comme étant langue maternelle. Il est donc inutile de se focaliser sur l'enseignement exclusif de l'idiome, en occultant l'aspect social de la langue. De ce fait, la nécessité de l'intégration du concept de « culture » dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est une conviction défendue par tous les didacticiens du domaine, car elle aide l'apprenant à acquérir une compétence de communication articulant, de manière simultanée, idiome et culture :

*« Tous s'accordent aujourd'hui pour dire que l'on ne peut séparer langue et culture. La seule maîtrise des codes linguistiques n'est pas suffisante pour communiquer. Elle est la surface d'un iceberg qui cache*

---

<sup>1</sup> BARTHELEMY. Fabrice, GROUX. Dominique, PORCHER. Louis, *Le français langue étrangère*, Paris : L'Harmattan, 2011, p. 117

<sup>2</sup> PORCHER. Louis., *L'Enseignement de la civilisation en question in Etudes de Linguistique Appliquée*. Paris : Didier Erudition (juillet-septembre 1982), N° 47, p. 40



*des réalités culturelles dont l'appréhension est nécessaire dans toute situation de communication. »<sup>1</sup>.*

L'implication de l'Étranger, locuteur-pratiquant natif de la langue-culture cible, dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en faisant recours aux approches culturalistes, est d'une importance considérable. Elle n'a pas uniquement pour objectif de développer des représentations favorables vis-à-vis de l'Étranger et de sa culture, mais aussi d'amener l'apprenant à remettre en cause certains faits, relevant de sa culture d'origine, en vue d'adopter des comportements (inter)culturels appropriés aux situations de communication impliquant l'Étranger, sa langue et sa culture. Autrement dit, le principe de l'Altérité ne se concrétise que par l'adoption des approches culturalistes qui aident à comprendre les processus et les mécanismes mis en place dans la construction des stéréotypes et des représentations, chez les apprenants, et interviennent pour développer le principe de relativité culturelle. Ces approches servant à dénouer les éventuels conflits, résultant des différences linguistiques, culturelles et identitaires nécessitent l'intégration de la figure de l'Étranger pour que l'apprenant ait conscience que les « *habitus culturels – inculqués par la famille, la société – ne sont pas universels, mais singuliers.* »<sup>2</sup>.

Plusieurs recherches dans le domaine de la didactique des langues-cultures étrangères, en Algérie et ailleurs, se sont penchées sur la question des représentations (inter)culturelles en classe ; cependant, l'originalité de notre recherche, inscrite à la confluence de la sociolinguistique et de la didactique des langues-cultures étrangères, est fondée, d'une part, sur son orientation vers le contexte de l'enseignement/apprentissage de la langue-culture française dans le Sud algérien, un contexte rarement étudié par les chercheurs ; et d'autre part, sur l'intérêt que nous accordons à la notion d'« Étranger », différente de celle de l'« Autre » qui est majoritairement utilisée par les chercheurs du domaine de la didactique.

---

<sup>1</sup>BARTHELEMY. Fabrice, GROUX. Dominique, PORCHER. Louis, 2011, p. 117

<sup>2</sup>*Idem*, p.17

## Introduction générale

---

Dans le contexte algérien, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est mené, pendant de longues années, sous l'influence d'une politique éducative dérivant du « monolinguisme » et du « mono-culturalisme ». Par conséquent, un Algérien qui se rend en France ou dans un autre pays francophone, peut se confronter à des situations de difficulté communicative face à l'Étranger (Français ou Francophone), et ce, malgré sa maîtrise suffisante des codes linguistiques. Ce constat n'est qu'un résultat de l'intérêt accordé aux compétences linguistiques au détriment des compétences (inter)culturelles et de la mise en valeur de la langue-culture arabe au sein de l'école algérienne, depuis l'indépendance du pays. De ce fait, la *Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale* de 2008, régissant la réforme éducative de 2003, exprime de nouvelles ambitions visant l'ouverture de l'École algérienne sur les cultures universelles, en se conformant au contexte mondial actuel, d'ouverture politique, économique, sociale, etc. pour aider l'apprenant à découvrir d'autres fonctionnements culturels et d'autres manières de percevoir le monde.

Au Sud algérien, selon les résultats obtenus par une recherche antérieure<sup>1</sup>, ancrée dans le cadre de l'obtention du diplôme de Magistère en Didactique des Langues Étrangères, les représentations des apprenants interrogés vis-à-vis de la culture étrangère (française/francophone) se caractérisent par une résistance piétinant le développement d'une compétence culturelle et interculturelle, d'où un ralentissement dans la construction du principe d'Altérité. La région de Béchar, est connue par son caractère social conservateur, étant une société traditionaliste, attachée aux valeurs religieuses musulmanes. En outre, vu les raisons historiques de colonisation française, les représentations de la langue-culture française et de leurs locuteurs pourraient constituer un véritable obstacle pour accéder à la culture étrangère.

C'est dans cette perspective que l'école devrait intervenir pour atténuer l'influence négative des représentations et des stéréotypes (inter)culturels qui

---

<sup>1</sup> TOUADI. C, « Les représentations linguistiques de la langue française et motivations de son apprentissage : cas des élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire de Béchar », Université Sétif 2, soutenu en décembre 2016

déforment la figure de l'Etranger et la réalité linguistique et socioculturelle de celui-ci. D'ailleurs, pour cette raison, l'actuelle réforme éducative vise de nouvelles finalités et propose de nouveaux procédés méthodologiques, incitant au recours aux nouvelles approches de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, afin de faire face à toute forme d'ethnocentrisme, empêchant un dialogue fécond entre les cultures.

### **Motivations de recherche**

Plusieurs raisons sont à l'origine de l'intérêt que nous accordons à cette recherche qui s'articule autour de la figure de l'Etranger chez les apprenants de FLE au sud algérien. D'une part, notre expérience professionnelle de Professeur d'Enseignement Secondaire de langue française, ayant duré (04) quatre ans, nous a permis d'établir les constats suivants :

- 1- L'existence d'une résistance aux faits culturels étrangers et de difficultés pour accéder à la compréhension de quelques documents vu la manifestation de comportements culturels différents de ceux de la culture maternelle des apprenants ;
- 2- Le comportement de distanciation manifesté par les apprenants en exploitant en classe des documents audiovisuels, comme supports didactiques. En effet, lors des séances consacrées aux activités d'expression/compréhension orale, les apprenants jugent d'inacceptables certaines scènes ou images dans lesquelles, par exemple, l'Etranger porte des habits non-conformes aux règles sociales établies dans la société où vivent les apprenants : mini-jupes, robes décolletées, pulls ouverts, etc. ;

D'autre part, nous voudrions élargir le champ d'investigation de notre recherche, menée dans le cadre de l'obtention du diplôme de Magistère. Le questionnaire distribué auprès des apprenants ne comportait que quelques questions en relation avec l'Etranger et sa langue-culture ; par conséquent, les résultats obtenus imposent une étude approfondie sur les représentations et

stéréotypes (inter)culturels des apprenants autour du locuteur-pratiquant natif du français.

Aujourd'hui, nous assistons à une intensification des phénomènes de repli identitaire et à la transformation de différences en altérité irrécupérable. En effet, penser l'altérité ne va pas de soi et le recours à la didactique de l'interculturel peut s'avérer très pertinent pour comprendre les mécanismes mis en place dans la construction des stéréotypes et des représentations chez les apprenants. Nous envisageons de mener une étude autour des représentations et des stéréotypes (inter)culturels des apprenants du cycle secondaire, dans la région de Béchar, notamment dans les rapports qu'ils entretiennent avec l'Etranger, locuteur-pratiquant natif de la langue-culture cible, de cerner la figure qu'ils attribuent à celui-ci et de comprendre le fonctionnement de leur processus représentationnel. Après avoir évalué les démarches didactiques et pédagogiques, mises en œuvre par les enseignants de FLE, exerçant dans le même cycle, en vue d'aborder la dimension (inter)culturelle au sein de leurs classes, nous suggérerons des pistes de remédiation, constituées d'orientations diverses, dans l'objectif de développer des représentations positives vis-à-vis de l'étranger et de la langue-culture de celui-ci, en déconstruisant progressivement les stéréotypes culturels empêchant l'accès à l'Altérité.

### **Questions de recherche**

Après avoir explicité le thème de notre recherche et le domaine dans lequel il s'inscrit, nous arrivons à présent à l'étape de problématisation. Au cours de notre recherche, nous traiterons le questionnement suivant :

- Quelles représentations ont les apprenants de FLE au lycée Mohamed DADA de Kénadsa vis-à-vis de l'Etranger ?
- Quels facteurs interviennent-ils dans la construction des représentations et des stéréotypes désignant l'Etranger, locuteur-pratiquant de la langue-culture cible, chez les apprenants de FLE dans le Sud algérien ?

- Comment attribue-t-on en classe un statut au médiateur de la langue-culture étrangère ?
- Quelles actions didactiques favorise-t-on pour développer les représentations (inter)culturelles des apprenants du cycle secondaire dans le Sud algérien ?

### Hypothèses de recherche

Afin de mener à bien notre recherche, nous orienterons notre réflexion autour des hypothèses suivantes :

- 1- Les représentations (inter)culturelles des apprenants du lycée Mohamed DADA de Kénadsa ne seraient pas convenablement prises en charge par des actions didactiques appropriées ;
- 2- Le contexte historique de colonisation, liant l'Algérie et la France, et le facteur socioreligieux pourraient constituer un élément inhibiteur à la construction de représentations favorables à l'Etranger et à la culture de celui-ci.

### Objectifs de recherche

Cette recherche s'intéresse aux apprenants et aux enseignants de FLE au secondaire dans le Sud algérien. Les objectifs qui lui sont assignés se résument comme suit :

- 1- Elle a pour objectif d'explorer la réalité de l'enseignement/apprentissage du FLE au Sud algérien, censé inclure la dimension culturelle véhiculée par la langue française, tel qu'il est recommandé dans la *Loi d'Orientation sur l'Education Nationale* de 2008 ;
- 2- Elle tend à approfondir dans l'étude des représentations et des stéréotypes (inter)culturels des apprenants de FLE au secondaire dans le Sud algérien : nous essayerons de comprendre les mécanismes mis en place dans la construction des représentations vis-à-vis de l'Etranger et de la culture étrangère ;

- 3- Elle vise également l'évaluation de l'efficacité des démarches et des procédés didactiques mis en place par les enseignants, en vue d'aborder la dimension (inter)culturelle, véhiculée par la langue française, et de développer les représentations des apprenants pour les rendre favorables vis-à-vis de l'Etranger et de la langue-culture de celui-ci.

### **Plan de la thèse**

Notre recherche s'appuiera nécessairement, dans son volet théorique, sur les réflexions développées et les études menées dans le domaine de la didactique des langues-cultures, en l'occurrence, celles qui sont liées à la didactique de l'interculturel, afin de développer d'autres réflexions, non seulement autour des mots-clés qui constituent son intitulé, mais également sur les relations existant entre les différentes notions inhérentes à la recherche.

Dans son volet pratique, elle abordera les résultats d'une enquête, menée par la technique du questionnaire, auprès des apprenants de FLE, inscrits au lycée Mohamed DADA de Kénadsa, situé dans la wilaya de Bechar, et des enseignants de FLE, exerçant au cycle secondaire, dans la même wilaya. D'une part, l'objectif du premier questionnaire est de déceler les représentations des apprenants vis-à-vis de l'Etranger, locuteur de la langue cible ; quant au deuxième questionnaire, il a pour objectif de recueillir, de manière générale, des données sur la place accordée à la dimension (inter)culturelle en classe de FLE au cycle secondaire et, particulièrement, les démarches pédagogiques et didactiques, mises en œuvre par ces enseignants, en vue de prendre en charge les représentations (inter)culturelles des apprenants.

**PREMIERE PARTIE DE LA  
RECHERCHE : CADRE THEORIQUE**

**CHAPITRE I**

**DE LA CULTURE A**

**L'INTERCULTUREL : EMERGENCE**

**ET EVOLUTION**



**Introduction partielle**

L'objectif de ce chapitre est d'aborder le concept d'« interculturel », de son apparition jusqu'à son introduction dans le domaine éducatif, notamment en Didactique des Langues-Cultures Etrangères.

Il nous paraît important d'évoquer, dans une perspective diachronique, le concept de « culture », constituant le radical de l'un des concepts-clés de la présente thèse. Il faut rappeler que nous ne pouvons pas exposer toutes les perceptions du concept, car elles sont abondantes, mais nous aborderons, de manière non-exhaustive, quelques réflexions, ayant marqué son évolution.

Pour évoquer le concept d'« interculturel » et s'étendre dans la compréhension des éléments qui caractérisent sa complexité, il faudra d'abord s'accorder sur une définition du concept « culture », ancrée dans un cadre didactique. Cette définition permettra de cerner les caractéristiques d'une culture, de déterminer les contenus culturels à enseigner et de confronter les réflexions, pivotant autour des mécanismes à mettre en œuvre pour concrétiser un enseignement/apprentissage efficace d'une langue-culture étrangère.

## I. Le concept de « culture » : essai de définition

Il est difficile de cerner une définition précise, stable et globale du concept de « culture ». Ce dernier se trouve au cœur de plusieurs courants de recherche : sciences humaines et sociales, anthropologie, sociologie, sciences de l'éducation, etc. De son côté, la Didactique des Langues-Cultures ne peut nier sa légitimité de bénéficier des atouts de ce concept, car la langue le revendique comme étant l'une de ses caractéristiques sociales. Cependant, chaque domaine lui attribue une définition, en fonction de ses besoins théoriques et pratiques.

Pour D. CUCHE, « (...) *l'examen du concept scientifique de culture implique l'étude de son évolution historique, elle-même directement liée à la genèse sociale de l'idée moderne de culture.* »<sup>1</sup>. Afin de pouvoir délimiter la diversité des significations et définir le concept scientifique de « culture », de façon à ce qu'il soit au service de notre domaine de recherche, qui est celui de la Didactique des Langues-Cultures Etrangères, nous essayons de comprendre ses différentes mutations étymologiques, jusqu'à sa constitution en un concept scientifique reconnu. En effet, nous soulèverons quelques problématiques liées à son évolution, notamment les confusions qui l'opposent avec le concept « civilisation ».

### 1. La culture : du mot au concept

Chaque mot a une histoire liée aux contextes qu'ils l'ont fait émerger. Il évolue selon les conditions historiques auxquelles il est soumis. Le mot « culture » existe dans le vocabulaire de la langue française depuis le début du XVI<sup>e</sup> siècle. Il subit de nombreuses transformations sémantiques, avant de devenir un concept scientifique reconnu dans plusieurs domaines.

---

<sup>1</sup>CUCHE. Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, 4<sup>ème</sup> Ed, Paris : Editions La Découverte, 2004, p. 04

### 1.1. Du sens étymologique

Avant le XVI<sup>e</sup> siècle, le mot « culture » indiquait l'état et signifiait le soin apporté aux champs ou au bétail. Mais, au début du XVI<sup>e</sup> siècle, il désignera une action : le fait de cultiver la terre<sup>1</sup>. Ce passage, du sens d'un mot, indiquant un état, à celui indiquant une action, marque un glissement sémantique important. Son emploi ne se focalisait plus sur l'état de la chose dont on prenait soin, « *mettre une terre en culture* »<sup>2</sup>, mais à l'action et aux opérations mises en œuvre pour prendre soin de la terre ou du bétail, « *culture fruitière, culture maraîchère.* »<sup>3</sup>.

Le sens figuré du mot « culture » se constituera au milieu du XVI<sup>e</sup> siècle, mais peu courant jusqu'à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle. Il signifiera la culture d'une faculté ou le développement d'une faculté<sup>4</sup>. Nous constatons que l'expression de l'action s'est maintenue dans cette nouvelle évolution sémantique, mais en désignant aussi, cette fois-ci, l'action de développer les aptitudes et les capacités spirituelles et intellectuelles de l'individu. Le sens du mot s'élargira, du domaine de l'agriculture pour s'introduire dans le domaine intellectuel.

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, le sens du mot « culture » s'imposera pour exprimer simultanément les deux sens qu'il signifiait auparavant. Le mot maintient des utilisations au sens propre, désignant l'état ou l'action de cultiver la terre ou de prendre soin du bétail ; et le sens figuré, en gardant la signification du latin classique, désignant la culture de l'esprit et de l'âme.

Malgré l'entrée du sens figuré du mot « culture », issu du latin classique, dans le *Dictionnaire de l'Académie française* de l'édition de 1718, il y aurait une réticence quant à son emploi de la part des philosophes<sup>5</sup>. Mais il sera employé

---

<sup>1</sup> *Idem*, p. 08

<sup>2</sup> Le nouveau petit Robert de la langue française, Version électronique, Ed, 2009

<sup>3</sup> *Idem*

<sup>4</sup> CUCHE. Denys, *Op. Cit*, 2004, p. 08

<sup>5</sup> *Idem*, p. 08

---

par l'adjonction des autres domaines divers : *culture des arts, culture des lettres, culture scientifique, etc.*

Le mot « culture » se desservira des compléments du nom pour être employé seul. Alors, il ne désignera pas seulement le développement d'une faculté ou d'un domaine quelconque. Son emploi seul signifiera la « formation » et l'«éducation » de l'esprit. Sa signification passera d'un mot, exprimant une action, vers un mot, exprimant un état d'une personne instruite<sup>1</sup>. A partir de ce nouveau glissement sémantique, des débats se sont entretenus autour du mot « culture », notamment après l'intégration de son sens figuré dans l'édition de 1798 du *Dictionnaire de l'Académie française*. Ce débat pivotait autour de la stigmatisation de l'état de l'individu qui n'a pas de culture ou qui n'est pas instruit. Cette stigmatisation crée une opposition entre « nature » et « culture »<sup>2</sup>. Le mot occupera désormais une place importante dans les débats des penseurs et des philosophes.

Cette perception idéaliste, d'un homme instruit, stigmatisant le caractère naturel de l'Homme, sera rejetée. Après l'emprise du pouvoir par la bourgeoisie allemande, le mot « culture » se transformera : « *De caractère propre à une couche sociale, il sera ressenti comme un caractère national.* »<sup>3</sup>. A partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, la culture, considérée comme source de développement et du progrès, car elle constituait une signification en relation étroite avec l'instruction et l'éducation, sera largement empruntée par des courants idéologistes en Europe.

Les différentes significations du mot « culture » soulèveront de nombreuses questions en France et dans toute l'Europe. En effet, l'apparition du mot « civilisation », en France, en 1771, renouvèlera le débat autour du mot « culture » et suscitera d'autres questions faisant des distinctions entre ces deux mots appartenant au même champ sémantique. En effet, les deux mots,

---

<sup>1</sup>CUCHE. Denys, *Op. Cit.*, 2004, p. 09

<sup>2</sup>*Idem*, p. 09

<sup>3</sup> DE CARLO. Maddalena, *L'interculturel*, Paris : CLE International, 1998, p. 14

---

signifieront le fait de réaliser des progrès matériels et intellectuels, provenant de l'ensemble des savoirs, ayant contribué à leur réalisation.

### 1.2. Antithèse « culture » - « civilisation »

La distinction entre les termes « culture » et « civilisation » s'est établie selon le type des progrès : progrès individuels et progrès sociaux. Le terme « civilisation » désigne les progrès sociaux et le terme « culture » fait référence aux progrès individuels<sup>1</sup>. Cependant, cette comparaison va au-delà de cette distinction, après la propagation de l'emploi du mot « civilisation » dans tous les pays de l'Europe.

D'abord, deux courants de pensée divergents ont cogité sur le mot « civilisation ». Il s'agissait du courant mené par des conformistes et d'un autre mené par des réformistes. Ces derniers, idéologiquement influencés, pensaient que la concrétisation de l'évolution des sociétés se ferait par l'allègement du poids des mœurs et des traditions, empêchant le progrès de la société. Par contre, les conformistes plaidaient pour la préservation des mœurs. D'ailleurs, certains penseurs, tels que Burke, Châteaubriand, De Maistre, ont réfuté catégoriquement l'idée d'une révolution civilisatrice et « (...) ont accusé la civilisation de leur époque d'avoir détruit les valeurs traditionnelles de la religion et de la chevalerie. »<sup>2</sup>.

Par conséquent, l'idéologie du courant réformiste a beaucoup influencé le monde. D'une part, le développement industriel, connu en France et en Europe, finira par convaincre les populations des avantages des progrès garantis par la civilisation : il y aura donc une adhésion sociale à cette démarche révolutionnaire. D'autre part, les réformistes pensaient que la civilisation occidentale, considérée supérieure, devrait se répandre au sein des sociétés « non-civilisées », dans le cadre d'une « conquête civilisatrice ».

---

<sup>1</sup>CUCHE. Denys, *Op. Cit*, 2004, p. 09

<sup>2</sup>DE CARLO. M, *Op. Cit*, 1998, p. 17

Par ailleurs, la confrontation du terme « culture » avec celui de « civilisation » fera naître d'autres réflexions au sein d'un débat franco-allemand. En Allemagne, la transposition du sens figuré du terme « culture », issu du vocabulaire français, connaîtra une évolution notable, malgré les réticences de son emploi en France où la préférence était en faveur du terme « civilisation ». La première distinction a été proposée en Allemagne par des intellectuels, issus du milieu universitaire, reprochant aux aristocrates la négligence des arts et de la littérature. Pour ces intellectuels, *« tout ce qui relève de l'authentique et qui contribue à l'enrichissement intellectuel et spirituel sera considéré comme relevant de la culture ; au contraire, ce qui n'est qu'apparence brillante, légèreté, raffinement de surface, appartient à la civilisation. »*<sup>1</sup>. Les Allemands valorisaient le terme « culture », qui se focalisait sur l'intellectuel et le spirituel et tout ce qui contribuerait à leur épanouissement : les idées, les manières de penser, la science, la littérature, etc. Par contre, le terme « civilisation », qui s'opposait à celui de « culture », était considéré comme superficiel, mais d'une importance incontournable. Cette opposition provenait de l'inégalité sociale dominante, entre les nobles et le peuple, au sein de la société allemande.

En outre, plusieurs raisons permettront le déplacement de l'opposition sociale de l'antithèse « culture »-« civilisation » vers une opposition nationale : l'aliénation, due au renforcement d'une conviction des liens étroits, unissant les mœurs civilisées des cours allemandes, à la vie de cour française ; et la volonté de réhabiliter la langue allemande, dont les intellectuels exprimaient les traits spécifiques allemands<sup>2</sup>. Dans ce déplacement, il s'agira désormais d'une volonté de renforcer, en Allemagne, l'unité nationale, fondée sur des principes culturels exclusivement allemands. Le terme « civilisation » cédera sa place en vertu de celui de « culture » et les intellectuels allemands jugeront la culture comme seul moyen pouvant mettre en place un processus d'unification nationale, en dévoilant les traits caractéristiques allemands.

---

<sup>1</sup> CUCHE. Denys, *Op. cit.*, 2004, p. 11

<sup>2</sup> *Idem*, p. 11

Le suffixe « -ation » permettra au terme « civilisation » « *l'assimilation de ce mot aux nombreux néologismes, créés pendant la période révolutionnaire, tels que « fraternisation », « démocratisation », « centralisation », ce qui lui assure une diffusion immédiate.* »<sup>1</sup>. Pour cette raison, le terme « civilisation », déjà privilégié en France, car il avait assuré aux Français la concrétisation de cette unité nationale, vainement recherchée par les intellectuels allemands, l'ayant revendiquée dans la glorification de leur culture.

A partir du XIX<sup>e</sup> siècle, la notion de « culture », par laquelle les intellectuels allemands revendiquaient l'unité nationale, paraissait comme une notion séparatrice, contrairement à celle de « civilisation ». Autrement dit, les Allemands cherchaient à délimiter leurs traits caractéristiques culturels pour réaliser le projet d'unité nationale, mais la culture, portant en elle-même, une reconnaissance à la différence et ne pouvant répondre aux aspirations allemandes, s'avérait en opposition avec la notion française de « civilisation » qui constituait « *l'expression d'une nation dont l'unité nationale apparaît déjà comme acquise depuis longtemps.* »<sup>2</sup>.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, en Allemagne, les perceptions des notions de « culture » et de « civilisation » changeront, sous l'influence du nationalisme, et en France, sous l'influence de la philosophie et des lettres allemandes.

En Allemagne, le caractère particulariste et séparatiste, porté par la notion de « culture », sera corrigé, en essayant de conférer à cette notion un autre caractère, reconnaissant l'uniformité dans la diversité. Désormais, la culture sera perçue comme un « *Ensemble de conquêtes artistiques, intellectuelles et morales qui constituent le patrimoine d'une nation, considéré comme acquis une fois pour toute, et qui fondent son unité.* »<sup>3</sup>. L'unité nationale allemande, tant recherchée par les intellectuels, exclura tout caractère séparatiste. En effet, le patrimoine d'une nation, selon cette perception, englobe l'art, l'intellectuel et la

---

<sup>1</sup>CUCHE. Denys, *Op. cit*, 2004, p. 16

<sup>2</sup>*Idem*, p. 12

<sup>3</sup>*Idem*, p. 13

---

morale. Cependant, la notion de « civilisation » se résume dans « *le progrès matériel lié au développement économique et technique.* »<sup>1</sup>. Ces propos dévoilent une opposition claire entre « culture » et « civilisation ». Cette opposition est maintenue dans la mesure où la première tend à rassembler des caractères susceptibles de consolider l'unité nationale ; la deuxième, perçue auparavant comme une légèreté ou raffinement de surface, recouvre le développement économique et technique.

Quelque peu, en France, au XIX<sup>e</sup> siècle, grâce à l'influence de la philosophie et des lettres allemandes, le concept de « culture », souvent mis en relation avec les progrès individuels, changera de signification, en mettant en valeur la dimension collective de la culture. En effet, la culture, selon cette perception, tendra à rassembler les peuples pour maintenir l'unité sociale. Même si cette nouvelle perception ne porte plus ce caractère séparatiste, mais elle reste ambiguë. La culture, dans une perception française, « *s'enrichit d'une dimension collective et ne se rapporte plus seulement au développement intellectuel de l'individu (...) un ensemble de caractères propres à une communauté, mais dans un sens souvent large et flou (...) très proche de « civilisation » et parfois interchangeable avec lui.* »<sup>2</sup>. Même s'il y a eu l'idée de la pensée universaliste, cette définition donnera naissance à une autre forme de particularisme culturel à caractère communautaire, telles que « culture française », « culture allemande », « culture italienne », etc., mais réfutée par bon nombre d'intellectuels de l'époque.

Les débats entretenus autour des concepts de « culture » et de « civilisation » aboutiront à l'élaboration de deux distinctions antagonistes. La première distinction opposera « culture » et « civilisation » :

« ... dans l'ensemble des moyens collectifs dont disposent l'homme ou une société pour contrôler ou manipuler l'environnement physique, le

---

<sup>1</sup>CUCHE. Denys, *Op. cit*, 2004, p. 13

<sup>2</sup>*Idem*, p. 13



---

*monde naturel. Il s'agit donc principalement de la science, de la technologie et de leurs applications. La civilisation comprend l'ensemble des moyens collectifs auxquels l'homme peut recourir pour exercer un contrôle sur lui-même, pour se grandir intellectuellement, moralement, spirituellement. »<sup>1</sup>*

Quant à la deuxième, se proposant différente de la première, elle récapitulera l'antithèse « culture »-« civilisation », en considérant que :

*« La notion de civilisation s'applique alors aux moyens qui servent les fins utilitaires et matérielles de la vie humaine collective ; la civilisation porte un caractère rationnel, qu'exige le progrès des conditions physiques et matérielles du travail, de la production, de la technologie. La culture comprend plutôt les aspects plus désintéressés et plus spirituels de la vie collective, fruits de la réflexion et de la pensée « pures », de la sensibilité et de l'idéalisme. »<sup>2</sup>*

Ces propos indiquent, d'une part, la complexité du concept de « culture » qui se voit de plus en plus régulé et réajusté, en mettant finalement en valeur une dimension collective et universaliste ; d'autre part, des différences dans les paramètres définissant la culture. La première désigne la pensée collective, mais la deuxième est le résultat de la pensée collective. De même pour le concept « civilisation », la première perception représente les moyens collectifs, servant à l'épanouissement intellectuel, mais dans la deuxième, la civilisation, par son caractère rationnel, s'applique sur les moyens qui servent à réaliser des progrès physiques et matériels.

En somme, ce débat franco-allemand autour de l'antithèse « culture »-« civilisation », s'étalant entre XVIII<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle, a éclairé de nombreuses ambiguïtés et en a suscité d'autres. D'une part, la notion de « civilisation »,

---

<sup>1</sup>GUY. Rocher, Introduction à la sociologie, Première partie : *L'action sociale*, chapitre 4, pp. 101-127. Montréal : Les Éditions Hurtubise HMH ltée, 3<sup>ème</sup> Edition, 1995, p. 685

<sup>2</sup>*Idem*, p. 685

---

perçue comme facultative et superficielle en Allemagne, était considérée, en France, comme moyen de garantir l'unité nationale. D'autre part, le concept de « culture », tel qu'il est perçu par les Allemands, était universaliste et s'opposait à la perception française qui la considérait comme particulariste. Par conséquent, « *les Allemands prétendent défendre la culture (au sens où ils l'entendent), les Français répliquent en se faisant les champions de la civilisation.* »<sup>1</sup>.

### 1.3. Du fondement du concept scientifique de « culture »

De la France, en passant par l'Allemagne, le concept de « culture » se retrouve également au cœur des réflexions anglaises, notamment après l'ascension du positivisme scientifique, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du XX<sup>e</sup> siècle, ayant habilité à cerner un concept scientifique. En effet, il est temps de renoncer aux perceptions littéraires et philosophiques de l'époque, marquées par une mise en opposition de deux concepts conflictuels, « culture » et « civilisation », pour essayer de conférer à celui de « culture » un caractère scientifique. Ce positivisme scientifique ne s'occupera plus des débats « stériles ». Par conséquent, anthropologues et sociologues essayeront de séparer le concept de « culture » de cette antithèse et préféreront l'utilisation du concept « culture » comme synonyme de celui de « civilisation ».

#### La conception de la culture chez Edward TYLOR

L'anthropologie a contribué à l'éclaircissement du concept de « culture ». La première tentative de définition a été révélée par un anthropologue anglais en 1871. Edward-Burnett TYLOR, dans *Primitive civilisation, 1871*, définit la culture ou la civilisation comme « *cet ensemble complexe qui inclut les connaissances, les croyances, les arts, les mœurs, les lois, les coutumes et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société.* »

---

<sup>1</sup> CUCHE. Denys, *Op. Cit*, 2004, p. 14

De nombreux chercheurs reprendront cette définition, vu son utilité notamment dans le domaine de l'anthropologie. Cependant, d'autres n'en seront pas convaincus, non seulement par le caractère descriptif de la définition, mais parce que cette dernière ne distingue pas le concept de « culture » de celui de « civilisation », définis, auparavant, séparément et en opposition.

D'abord, la finition de TYLOR ne fait aucune distinction entre le concept de « culture » et celui de « civilisation ». Elle pose d'autres problématiques liées aux critères spécifiques de la culture : la culture, ici, englobe les aspects matériels intellectuels. Donc, aucun trait distinctif n'est souligné pour marquer une différence entre les caractères spécifiques du concept « culture » de ceux du concept « civilisation ». De plus, la notion de « temps » n'est pas prise en compte. Cela soulève une question : les progrès historiques réalisés par les sociétés primitives humaines seraient-ils considérés comme « culture » ou « civilisation » ?

L'analyse de D. CUCHE essaye de justifier la mise en valeur de la notion de « culture » dans la définition de TYLOR et l'emploi des deux concepts comme synonymes. Pour CUCHE, le concept de « civilisation » :

*« perd son caractère de concept opératoire dès lors qu'on l'applique aux sociétés « primitives », du fait de son étymologie qui renvoie à la constitution des cités, et du fait du sens qu'il a pris dans les sciences historiques où il désigne principalement les réalisations matérielles, faiblement développées dans ces sociétés. »<sup>1</sup>.*

De même, le concept « civilisation » ne peut être identique à celui de « culture » dans les sociétés primitives. Certes, ces sociétés avaient des rituels, des croyances, des coutumes, etc., mais elles avaient peu de progrès matériels pour que le concept « civilisation » soit opérationnel dans leur cas.

---

<sup>1</sup>CUCHE. Denys, *Op. cit.*, 2004, p. 16

---

Cependant, cette définition essaye de répondre à une problématique, ayant été longtemps soulevée par les philosophes du XVIII<sup>e</sup> siècle sur le caractère opposant « nature » et « culture » et stigmatisant l'état de l'homme non-instruit : pour TYLOR, la « culture » est universelle et spécifique à l'Homme. D'ailleurs, d'autres définitions, proposées par d'autres anthropologues français et anglo-saxons, approuveront ce caractère humain de la culture. Pour J. SOUSTELLE, la culture est « *l'ensemble des comportements, techniques, croyances, rites, institutions qui caractérisent l'homme et les sociétés humaines.* »<sup>1</sup>.

En effet, sa conception universaliste, reconnaissant la spécificité humaine de la culture, permettra aux anthropologues de développer des méthodes d'investigation et d'adopter une approche comparative pour étudier les humains et leurs cultures. En introduisant cette méthode comparative, TYLOR tente de prouver le compromis existant entre la culture primitive et la culture la plus avancée dans une dimension évolutionniste, en défiant les conceptions théologiques de dégénérescence<sup>2</sup>. Il n'y a donc pas de différence de nature entre l'Homme civilisé et l'Homme primitif. La différence est due au degré d'évolution culturelle ayant engendré une diversité des cultures.

Par ailleurs, TYLOR constate le sens de relativité culturelle dans sa perception évolutionniste ; pour cette raison, il envisagera une hypothèse diffusionniste<sup>3</sup>. Autrement dit, la culture des sociétés primitives s'est progressivement évoluée pour atteindre ce qu'elle est aujourd'hui. Il essaye donc d'expliquer la diversité des cultures par l'existence d'un processus de diffusion de certains faits culturels qui se manifestent au sein de plusieurs sociétés. Cependant, ces quelques faits culturels, partagés par deux ou plusieurs cultures, ne peuvent confirmer son interprétation. En outre, quelques anthropologues expliqueront les écarts dans le développement des cultures « *par des raisons géographiques et historiques, certaines sociétés étant restées bloquées aux*

---

<sup>1</sup> SOUSTELLE. J, *Les quatre soleils*, Paris : Plon Collection « Terre Humaine », 1967, p. 110

<sup>2</sup> CUCHE. Denys, *Op. Cit*, 2004, p. 17

<sup>3</sup> *Idem*, p. 18

---

*premières étapes sauvages et barbares de l'évolution humaine.* »<sup>1</sup>. Cependant, ces perceptions universalistes, mettant en exergue une approche comparative pour expliquer les différences culturelles, seront critiquées du fait qu'elles se sont basées sur des interprétations spéculatives : « *préjugés ethnocentriques* »<sup>2</sup>.

Si TYLOR éprouve une mise en garde au principe d'objectivité, le contexte historique, pendant lequel sa définition a été élaborée, porte atteinte à la vision scientifique du concept de « culture », car cette période se caractérisait par une accumulation de conflits (colonialisme, conflits de pouvoir, rapports de force, etc.). Par conséquent, les méthodes de comparaison se confronteront à l'influence idéologique infranchissable, mettant en évidence des caractères raciaux et linguistiques pour comparer les cultures.

### **La conception de la culture chez Franz BOAS**

L'influence idéologique, ayant affecté la définition de TYLOR, a permis la construction du concept de « culture », par euphémisme à celui de « race ». Mais, la conception de Franz BOAS (1858-1942) viendra pour remettre en cause les principes de l'évolutionnisme et du diffusionnisme, expliqués par certains anthropologues de l'époque.

BOAS, reconnu comme le fondateur de l'anthropologie culturelle, physicien et géographe de formation, s'intéresse à l'étude des caractères physiques et linguistiques de l'être-humain, ce qui l'amènera, ensuite, à étudier les cultures. Pour lui, « *la culture obéit à trois principes : la collecte de faits concrets, une démarche de type historique, et la reconnaissance de l'autonomie des processus culturels.* »<sup>3</sup>. BOAS se basait sur des principes pour étudier les processus culturels : il part d'abord du principe que chaque culture est particulière ; puis, il mène des enquêtes de terrain pour observer de près les faits

---

<sup>1</sup>CHALIFOUX. J-J, « Culture : une notion polémique? », Revue, Service social, 42 (1), 1993, pp. 11-23. <https://doi.org/10.7202/706597ar> [Consulté le : 02.06.2020]

<sup>2</sup> *Idem*, pp. 11-23

<sup>3</sup>SCHULTE-TENCKHOFF. Isabelle, *Polach : conquête et invention. Réflexion sur un concept anthropologique*, Editions d'en bas, Lausanne, 1986, p. 116

et les comportements individuels et sociaux. Pour interpréter leur fonctionnement, il fera recours à une démarche historique. Cependant, certains anthropologues, ayant opté pour une démarche historique, soutiennent la rectitude de la théorie de l'évolutionnisme, reposant sur l'existence d'un cheminement unique dans l'évolution de l'histoire de l'être-humain, et créent une distinction, basée sur la notion de « race », entre homme primitif et homme civilisé, en optant pour une démarche comparative.

Afin de lutter contre ces préjugés, fondés sur des interprétations spéculatives, les travaux de BOAS répondront à cette présupposition, mettant en lien la « culture » et la « race ». Pour lui, *« il était évident que les deux domaines relèvent d'analyses complètement différentes. Et c'est précisément pour s'opposer à cette idée qu'il adoptera le concept de culture, qui lui paraissait le plus approprié à rendre compte de la diversité humaine. »*<sup>1</sup>. D'abord, le caractère humain de la culture est parmi les premières reconnaissances des penseurs et des anthropologues, notamment chez TYLOR qui, grâce à sa définition, précise que la culture est propre à l'Homme. Par conséquent, si la culture a un caractère humain, elle est donc le produit exclusif des réflexions mentales des êtres humains. Ainsi, à travers ses enquêtes de terrain, BOAS, écarte-t-il les possibilités d'influence des traits physiques de l'être-humain sur la culture et exclut l'idée de l'existence de rapports entre les notions de « race » et de « culture ».

BOAS a déjà pensé à l'idée du relativisme culturel, même s'il n'en était pas le fondateur. Pour lui, le relativisme culturel est, avant tout, un principe méthodologique : *« Afin d'échapper à toute forme d'ethnocentrisme dans l'étude d'une culture particulière, il recommandait de l'aborder sans a priori, sans appliquer ses propres catégories pour l'interpréter, sans la comparer prématurément à d'autres cultures. »*<sup>2</sup>. Dans cette conception, il est soucieux de l'objectivité scientifique dans l'étude des cultures. Le principe de la relativité

<sup>1</sup> CUCHE. Denys, *Op. Cit*, 2004, p. 19

<sup>2</sup> *Idem*, p. 20

---

culturelle permet d'étudier chaque culture selon ses propres spécificités, sans recourir aux préjugés ou aux comparaisons préalables avec d'autres cultures. Grâce à cette réflexion, l'idée du particularisme culturel sera née. BOAS élucide son positionnement, en considérant le phénomène culturel comme étant « *le produit d'une interaction entre, d'une part, les facteurs historiques et environnementaux et, d'autre part, les tendances psychologiques générales.* »<sup>1</sup>. Il remet donc en cause le postulat diffusionniste de TAYLOR. Selon le raisonnement boasien, l'interaction des facteurs historiques, environnementaux et psychologiques serait à l'origine de l'émergence d'un phénomène culturel ; par conséquent, les facteurs géographiques, historiques et psychologiques de chaque société génèrent de nombreux phénomènes culturels. Alors, l'ensemble de ces phénomènes constitueront une culture particulière. Par ce résultat, l'anthropologue démontre que la diversité des cultures est indépendante des traits biologiques. Par ailleurs, influencé par le particularisme allemand, BOAS est convaincu que chaque culture est unique et forme un tout singulier, car chaque culture est née dans des conditions déterminées par des contextes particuliers.

En effet, le particularisme culturel de BOAS reconnaît la différence des cultures et demeure, jusqu'à nos jours, une perception raisonnable dans la mesure où chaque culture se revendique de la reconnaissance, du respect et de la tolérance. La dimension historique des phénomènes culturels, suggérée par BOAS, sera retenue par certains de ses successeurs, notamment chez MALINOWSKI. Donc, le concept de « culture » sera adopté et donnera ensuite des orientations à de nombreuses réflexions, en Allemagne, en Grande-Bretagne et en Amérique, tout en essayant de trouver un consensus, permettant de cerner une définition, basée sur des préceptes scientifiques. Plus tard, plusieurs autres perceptions distinctes seront proposées. Cependant, en France, une autre réalité s'impose : les chercheurs n'admettent pas l'emploi du mot ou du concept « culture », en gardant sa signification traditionnelle, et préfèrent encore le recours au concept « civilisation ».

---

<sup>1</sup>SCHULTE-TENCKHOFF. Isabelle, *Op. Cit.*, 1986, p. 116

---

La perception suivante interrogera les différentes acceptions scientifiques du concept « culture » en France, après son adoption par les chercheurs.

### La conception des ethnologues français

La prédominance de la sociologie en France, au XIX<sup>e</sup> siècle et au début de XX<sup>e</sup> siècle, engendre une centration sur les problématiques d'ordre social. En effet, l'éloignement de la dimension culturelle de la société des préoccupations de la sociologie française et le maintien à quelques perceptions philosophiques traditionnelles du concept de « culture » témoignent du recul des réflexions de la sociologie, discipline scientifique née en France, par rapport aux réflexions de des voisins, Allemands et Anglais, en Europe et de ceux de l'autre rive de l'Atlantique (Américains). Plusieurs penseurs français, tels que Lucien LEVY-BRUHL et Emile DURKHEIM, manifestent leur attachement aux acceptions traditionnelles des concepts de « civilisation » et de « culture ». D'ailleurs, l'ouvrage de TYLOR, intitulé « *Primitive culture* », sera traduit en langue française, sous le titre de « *Civilisation primitive* ».

En outre, l'adoption du concept « civilisation », en écartant celui de « culture », n'était que le résultat de l'influence idéologique répandue en France : « *La rivalité et les conflits avec l'Allemagne opposaient deux nationalismes qui se servaient des notions de Kultur et de « civilisation » comme d'armes de propagande.* »<sup>1</sup>. Ainsi, la France, par l'adoption du concept de « civilisation », juge-t-elle que le progrès des nations se constate par le degré de leur civilisation. Ce qui rendra légitime la conquête civilisatrice des pays n'ayant pas atteint un degré de progrès civilisationnel remarquable.

Durant les premières années du détachement de l'ethnologie française de la sociologie, le concept de « culture » ne figure encore pas dans le jargon scientifique de cette discipline naissante. L'ethnologie française adoptera progressivement le concept de « culture », après avoir acquis son propre champ

---

<sup>1</sup> CUCHE. Denys, *Op. Cit*, 2004, p. 23



disciplinaire. Cependant, jusqu'aux années soixante, ce concept de « culture » est employé par les ethnologues et sociologues français comme synonyme de celui de « civilisation ».

### La conception durkheimienne

Emile DURKHEIM (1858-1917), sociologue français et fondateur de l'ethnologie française, développera des réflexions sociologiques à orientation anthropologique. Même si DURKHEIM n'a pas eu recours au concept de « culture », face à l'ampleur de l'emploi du concept « civilisation », pour des raisons idéologiques, la dimension culturelle de la société figurera parmi ses préoccupations.

Pour ce sociologue, « *les phénomènes sociaux ont nécessairement une dimension culturelle puisque ce sont aussi des phénomènes symboliques.* »<sup>1</sup>. Cette reconnaissance renforce l'idée que chaque société est caractérisée par un ensemble de phénomènes sociaux à travers lesquels circule une dimension culturelle. Ces phénomènes diffèrent d'une société à l'autre, du coup DURKHEIM admet finalement l'idée du particularisme culturel. Cette conception contribuera à l'éloignement du concept de « civilisation » des idéologies qui l'emportaient.

Par ailleurs, DURKHEIM émet des réserves sur quelques principes théoriques évolutionnistes. Pour lui, l'évolution de la culture ne peut être le résultat d'un cheminement unilinéaire de l'histoire humaine : l'évolution des sociétés n'a pas emprunté le même cheminement pour que les phénomènes sociaux soient identiques dans toutes les sociétés. Il réfute la théorie diffusionniste, ayant posé le postulat d'une possibilité de diffusion des faits culturels, selon un cheminement unilinéaire. En bref, le sociologue français ne veut pas admettre l'idée que tous les peuples ont tous suivi les mêmes voies dans leur évolution. Il considère cette proposition comme étant :

---

<sup>1</sup>CUCHE. Denys, *Op. cit.*, 2004, p. 24

---

« un héritage de la vieille philosophie de l'histoire [...] Rien n'autorise à croire que les différents types de peuples vont tous dans le même sens ; il en est qui suivent les voies les plus diverses. Le développement humain doit être figuré, non sous la forme d'une ligne où les sociétés viendraient se disposer les unes derrière les autres comme si les plus avancées n'étaient que la suite et la continuation des plus rudimentaires, mais comme un arbre aux rameaux multiples et divergents. Rien ne nous dit que la civilisation de demain ne sera que le prolongement de celle qui passe aujourd'hui pour la plus élevée ; peut-être, au contraire, aura-t-elle pour agents des peuples que nous jugeons d'inférieurs, comme la Chine par exemple, et qui lui imprimeront une direction nouvelle et inattendue. »<sup>1</sup>

DURKHEIM qualifie l'histoire de l'humanité d'un « *arbre aux rameaux multiples* ». Il reconnaît l'existence du commun dans le développement de l'humanité, mais chaque peuple évolue indépendamment. Le sort de la culture, qu'il nomme « civilisation », ne peut être dépendant de ce que la culture était auparavant, dans une société quelconque. La culture pourrait prendre un cheminement différent de celui qu'elle a déjà emprunté, selon le développement et l'épanouissement intellectuels d'une société. Ses propos sont raisonnables dans la mesure où, aujourd'hui, nous assistons, d'une part, à un renoncement à certaines pratiques culturelles traditionnelles, dans certaines sociétés, à cause de l'évolution des différentes technologies ; et, d'autre part, au maintien aux traditions, dans d'autres sociétés, à cause du ralentissement du développement intellectuel et technologique. En outre, ces propos dévoilent la sensibilité de la réflexion de DURKHEIM vis-à-vis du principe de relativité culturelle, notamment dans sa négation de l'existence d'un seul cheminement de développement emprunté par l'humanité. S'il y a plusieurs voies de développement des sociétés humaines, les phénomènes sociaux se développent

---

<sup>1</sup> DURKHEIM. Emile, *L'Année sociologique*, TOME XII, (1909-1912), Paris : Librairie Félix Algan, 1913, pp. 60-61, En ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k939210/f65.item> [Consulté, le 18 juillet 2020]

---

selon les conditions et les contextes, sociaux, économiques, politiques, etc., de chaque groupe social ou d'un espace géographique quelconque. Enfin, DURKHEIM définit la civilisation, en disant :

*« Il existe des phénomènes sociaux qui ne sont pas strictement attachés à un organisme social déterminé ; ils s'étendent sur des aires qui dépassent un territoire national, ou bien ils se développent sur des périodes de temps qui dépassent l'histoire d'une seule société. Ils vivent d'une vie en quelque sorte supra-nationale. »<sup>1</sup>.*

DURKHEIM explicite le concept de « civilisation » et essaye de l'éclairer par rapport à deux dimensions, géographique et historique. La civilisation ne peut appartenir à une nation ou à un groupe social donné, mais elle s'étend sur plusieurs territoires géographiques. Son développement est le produit de l'histoire de plus d'une société. La civilisation se définit donc par rapport aux phénomènes sociaux propagés à travers un espace géographique étendu, développés dans des contextes historiques, dépassant ceux d'un seul groupe social.

Marcel MAUSS poursuivra les réflexions de DURKHEIM, car ils ont collaboré dans de nombreux écrits et ont partagé les mêmes visions sociologiques et anthropologiques. MAUSS, comme DURKHEIM, emploiera le concept de « civilisation » au lieu de celui de « culture ». Il définit les phénomènes de civilisation en opposition aux phénomènes sociaux et écrit :

*« Les phénomènes de civilisation sont ainsi essentiellement internationaux, extra-nationaux. On peut donc les définir en opposition aux phénomènes sociaux spécifiques de telle ou telle société : ceux des phénomènes sociaux qui sont commun à plusieurs sociétés plus ou moins*

---

<sup>1</sup>DURKHEIM. Emile, *Op. Cit.*, 1913, p. 47

---

*rapprochées, rapprochées par contact prolongé, par intermédiaire permanent, par filiation à partir d'une souche commune.* »<sup>1</sup>.

La distinction que fait MAUSS, entre phénomènes de civilisation et phénomènes sociaux, se situe au niveau de l'espace géographique qu'ils occupent. En effet, les phénomènes de civilisation s'étalent dans des superficies géographiques plus étendues et possèdent un caractère « international ». Or, les phénomènes sociaux se répandent dans une ou plusieurs sociétés rapprochées par des contacts de différents types. En outre, ces propos mettent l'accent sur la position de MAUSS vis-à-vis des principes de la relativité et de l'évolutionnisme culturels. L'existence des phénomènes sociaux dans un espace géographique étendu n'est pas fortuite. Le rapprochement des sociétés et la dissémination de ces phénomènes sont dus aux besoins déterminés par des circonstances et des contextes sociaux, économiques, politiques d'une ou plusieurs sociétés rapprochées. L'évolution des phénomènes culturels, selon MAUSS, n'est pas due au principe diffusionniste, tel qu'il était perçu par les anthropologues, ayant comme postulat l'existence d'un cheminement unilinéaire dans l'évolution de la culture. La diffusion des phénomènes culturels est le résultat du rapprochement et du contact des sociétés.

Emile DURKHEIM et son collaborateur, Marcel MAUSS, se rejoignent dans leur conception du concept de « culture » qu'ils préfèrent appeler « civilisation ». La civilisation se caractérise par ses aspects géographiques et historiques, dépassant le territoire et l'histoire d'une société ou d'un groupe social pour composer l'unité d'« *un système hypersocial de systèmes sociaux* »<sup>2</sup> et que ces systèmes sociaux particuliers contribuent au développement de ce système hypersocial. Autrement dit, les civilisations particulières, enveloppées dans un espace géographique moins étendu, sont la source de l'évolution de la civilisation humaine.

---

<sup>1</sup> MAUSS. Marcel, « Les civilisations : éléments et formes », Œuvres, Paris, Editions de Minuit, 1969, Tome 2, pp. 456-479

<sup>2</sup> *Idem*, pp. 456-479

---

**La conception de Lucien LEVY-BRUHL**

Lucien LEVY-BRUHL (1857 – 1939) est l'un des fondateurs de l'ethnologie française. Ses réflexions contribueront au développement d'une conception ethnologique de culture, basée sur la notion de « mentalité », ayant participé à la constitution d'une affirmation scientifique de la différence culturelle.

Dans son ouvrage, intitulé *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, paru en 1910, LEVY-BRUHL fait recours à la notion de « mentalité » qu'il définit comme « un modèle rassemblant tous les traits d'une société qui sont cohérents entre eux et qui permettent d'établir une différence radicale avec une autre société. »<sup>1</sup>. Selon cette définition, la notion de « mentalité » constitue un critère principal, permettant de dresser les différentes distinctions entre les sociétés. Cette perception suppose l'existence de mentalités différentes, de sociétés différentes et, par conséquent, de cultures différentes.

En effet, LEVY-BRUHL se positionne vis-à-vis de la question de l'évolutionnisme. S'il se préoccupe, dans toutes ses réflexions, de l'établissement des critères basés sur les mentalités humaines, pour déduire les différentes spécificités des sociétés, il suppose certainement l'existence de cheminements multiples dans l'évolution des groupes sociaux, basés sur les mentalités. En outre, l'évolution de ces mentalités est dictée par les conditions dans lesquelles vivent les groupes sociaux. Même s'il emploie souvent les termes « civilisé » et « primitif », l'ethnologue ne fait pas de distinction basée sur une « supériorité » des sociétés contemporaines et une « infériorité » des sociétés primitives. Dans son ouvrage, intitulé *La Mentalité primitive*, paru en 1922, il écrit : « [Si] l'activité mentale des primitifs [n'est plus] interprétée d'avance comme une forme rudimentaire de la nôtre, comme infantile et presque pathologique, [...] elle apparaîtra au contraire comme normale dans les conditions où elle s'exerce,

---

<sup>1</sup> KECK. Frédéric, « Histoire de la civilisation ou sciences des mentalités. Continuité ou discontinuité dans le positivisme », in, BINOCHÉ. Bertrand (dir.), *Les équivoques de la civilisation*, Seyssel, Editions Champ Vallon, 2005, p. 247

*comme complexe et développée à sa façon.* »<sup>1</sup>. Dans ces propos, la dimension historique du développement des mentalités humaines témoigne de l'existence des capacités mentales, accompagnant le développement social de chaque société : il n'y a pas de formes rudimentaires ou perfectionnées de la mentalité humaine, mais il y a une adaptation des mentalités aux contextes spécifiques de chaque société. Dans une autre source, LEVY-BRUHL réfute l'idée que les sociétés primitives aient une mentalité ou une perception du monde qui leur soit propre et radicalement différentes des mentalités des sociétés modernes. Il appuie ce point de vue, par l'existence de faits, dans les sociétés primitives, que la science moderne n'arrive pas à expliquer<sup>2</sup>. Alors, si les mentalités humaines s'adaptent aux différents contextes de la société, la culture, étant un produit social, n'en pourra être indépendante. La culture est donc étroitement liée aux mentalités humaines : le développement culturel d'une société découle du développement des mentalités. En effet, la reconnaissance de l'existence de la diversité des mentalités humaines est, en elle-même, une reconnaissance de l'existence de la diversité culturelle, car, selon LEVY-BRUHL, la mentalité humaine est à l'origine du fondement d'une culture.

LEVY-BRUHL s'oppose aux idées de nombreux chercheurs, quant à leurs perceptions du concept de « culture ». D'une part, il s'oppose à la perception évolutionniste tylorienne, basée sur une approche historique : si le progrès de l'esprit humain est, selon TYLOR, une opération de passation de faits culturels accumulés, LEVY-BRUHL insiste sur l'idée que chaque société a sa propre mentalité, produisant une culture, à part entière, différente de celles des autres sociétés. D'autre part, il conteste même une perception de DURKHEIM qui essayait de démontrer que les hommes, dans toutes les sociétés, auraient tous une mentalité « logique », soumise aux lois de la raison<sup>3</sup>. LEVY-BRUHL fonde cette

---

<sup>1</sup> LEVY-BRUHL. Lucien, *La Mentalité primitive*, Alcan, Paris, 1922, rééd. PUF, 1960, pp. 15-16, in, CUCHE. Denys, *Op. Cit*, 2004, p. 27

<sup>2</sup> KECK. Frédéric, In, BINOCHÉ. Bertrand (dir.), *Op. Cit*, 2005, p. 248

<sup>3</sup> CUCHE. Denys, *Op. Cit*, 2004, p. 27

contestation dans sa définition de la « mentalité » qui, selon lui, rassemble les traits caractéristiques de chaque société.

Si LEVY-BRUHL insiste sur la différence des mentalités sociales, déterminant la diversité culturelle, il ne nie pas l'unité de l'humanité dans sa pensée profonde : « *Ce qui diffère entre les groupes, ce sont les modes d'exercice de la pensée et non les structures psychiques profondes en tant que telles.* »<sup>1</sup>. Les sociétés ne diffèrent pas dans le caractère humain commun à toute l'humanité (la pensée ou le psychisme profond), mais la différence se situe dans la manière de mettre en pratique ces pensées profondes qui, à leur tour, fondent la diversité des cultures.

### La conception de Bronislaw MALINOWSKI

Bronislaw MALINOWSKI (1884 – 1942), anthropologue anglais, perçoit la culture dans :

*« cette totalité où entrent les ustensiles et les biens de consommation, les chartes organiques réglant les divers groupements sociaux, les idées et les arts, les croyances et les coutumes. Que l'on envisage une culture très simple ou très primitive, ou bien au contraire une culture complexe très évoluée, on a affaire à un vaste appareil, pour une part matériel, pour une part humain, et pour une autre encore spirituel, qui permet à l'homme d'affronter les problèmes concrets et précis qui se posent à lui. »*<sup>2</sup>.

Selon ces propos, la culture est cette dynamique sociale qui réunit les groupes sociaux et régit leur mode de vie. Elle est donc un besoin physiologique et social qui permet de s'épanouir et de dépasser les problèmes imposés par la nature. MALINOWSKI est le fondateur de la théorie des besoins qui puise ses fondements des sciences biologiques. Selon cet anthropologue, l'homme, étant

<sup>1</sup>CUCHE. Denys, *Op. cit.*, 2004, p. 28

<sup>2</sup>MALINOWSKI. Bronislaw K, *Une théorie scientifique de la culture, et autres essais*, Version numérique, TREMBLAY. J-M, (trad. franç.), Paris : Maspero, 1968, (1<sup>ère</sup> Ed. 1944), p. 26

---

une espèce animale, il œuvre à résoudre les problèmes liés à ses besoins physiologiques ; il est donc contraint de se créer un environnement nouveau, lui permettant de dépasser les obstacles imposés par l'environnement naturel.

Cependant, il remettra en cause les théories évolutionnistes, se projetant vers une vision futuriste, et les théories diffusionnistes, se livrant à l'étude historique : « *Tout le mal est venu de ce que principes, généralisations et théories étaient pour la plupart implicites dans la reconstitution de l'historien, et qu'elles étaient de nature intuitive* »<sup>1</sup>. Les faits culturels, selon cet anthropologue, ne peuvent être étudiés dans une optique historique, centrée sur des interprétations intuitives, après leur isolement de leurs conditions d'apparition et du contexte de leur existence. En effet, pour étudier et comprendre une culture, il faudrait une observation minutieuse des faits culturels dans leur situation d'existence actuelle. Pour l'étude et l'analyse scientifiques de toute culture, MALINOWSKI suggère deux (02) principes fondamentaux, conformes à sa définition proposée de la culture : le principe fonctionnel et le principe organisationnel ou institutionnel.

L'analyse fonctionnelle découle des rôles physiologiques et sociaux qu'assure la culture. Il s'agit de déterminer le lien existant entre la culture et le besoin de l'être-humain, car la fonction de la culture « *n'est autre que la satisfaction d'un besoin au moyen d'une activité où les êtres humains agissent en commun, manient des objets, et consomment des biens.* »<sup>2</sup>. Si un fait culturel existe, son rôle est de subvenir aux besoins physiologiques et sociaux de l'être-humain.

Cependant, l'existence d'un ou de plusieurs faits culturels ne suffit pas, car l'homme a besoin de s'organiser. Le concept d'organisation ou d'institution, tel qu'il est proposé par MALINOWSKI, implique « *un accord mutuel sur un ensemble de valeurs traditionnelles qui rassemblent les êtres humains.* »<sup>3</sup>. En effet, l'analyse organisationnelle de la culture essaye de comprendre les raisons

---

<sup>1</sup>MALINOWSKI. Bronislaw K, *Op. Cit*, 1968, pp. 09-10

<sup>2</sup>*Idem*, p. 27

<sup>3</sup>*Idem*, p. 28



qui réunissent les êtres-humains et les rapports qu'ils entretiennent avec leur environnement naturel, pour se conformer aux règles sociales, grâce à cet environnement artificiel (culture) qu'ils se créent.

Le mérite des réflexions de MALINOWSKI est l'introduction de la méthode de l'« observation participante » dans toute démarche visant l'étude d'une culture. Cette méthode est, selon D. CUCHE, le « *seul mode de connaissance en profondeur de l'altérité culturelle qui puisse s'échapper à l'ethnocentrisme.* »<sup>1</sup>. L'étude d'une culture nécessite l'infiltration du chercheur dans le noyau de la communauté, et non pas par une simple observation sur le terrain. Cela permettra de comprendre la complexité des facteurs régissant les normes sociales, notamment les faits culturels existant dépendamment de l'environnement où vivent les individus.

Par contre, les limites de la théorie des besoins résident dans l'orientation de MALINOWSKI vers l'étude de la nature de l'être-humain. Sa théorie écarte l'étude de la culture elle-même. D. CUCHE pense que cette théorie « *se révèle peu apte à penser les contradictions culturelles internes, les dysfonctionnements, voire les phénomènes culturels pathologiques.* »<sup>2</sup>. Il est donc admissible de dire que la culture répond aux besoins de l'être-humain. D'ailleurs, la théorie des besoins s'efforce à démontrer que la culture, qu'elle nomme environnement artificiel, se crée pour répondre aux besoins de l'humanité. Cependant, il existe des faits culturels, dont on ne peut interpréter les besoins de leur création.

### **La conception de Claude LEVI-STRAUSS**

Claude LEVI-STRAUSS, anthropologue français, était influencé par les travaux des anthropologues culturels américains. Sa réflexion part du postulat suivant : « *L'ensemble des coutumes d'un peuple est marqué par un style ; elles forment des systèmes.* »<sup>3</sup>. Du fait de l'unité du psychisme humain,

---

<sup>1</sup> CUCHE. Denys, *Op. Cit*, 2004, p. 33

<sup>2</sup> *Idem*, p. 33

<sup>3</sup> LEVI-STRAUSS. Claude, *Tristes tropiques*, Paris : Plon, 1955, p. 183

---

l'anthropologue suppose l'existence d'une culture unique, appartenant à toute l'humanité, d'où les variations culturelles découlant en nombre limité. LEVI-STRAUSS définit la culture comme :

*« un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres. »<sup>1</sup>.*

Cette définition perçoit la culture dans cet ensemble de systèmes symboliques qui reflètent deux types de réalité (physique et sociale), existant dans chaque société. Ces systèmes, constitués principalement, selon l'auteur, de langage, de règles matrimoniales, de rapports économiques, de l'art, de la science, de la religion, contribuent à la création de corrélations entre le « physique » et le « social » pour assurer une vie harmonieuse, ancrée dans une charte sociale à laquelle adhèrent tous les individus.

En outre, la théorie du structuralisme culturel, empruntée du structuralisme linguistique, cherche à se distinguer du particularisme culturel, fondé par d'autres anthropologues. L'idée de LEVI-STRAUSS se résume dans les propos de D. CUCHE :

*« Pour lui (LEVI-STRAUSS), les cultures particulières ne peuvent être comprises sans références à la Culture, « ce capital commun » de l'humanité dans lequel elles puisent pour élaborer leurs modèles spécifiques. Ce qu'il cherche à découvrir dans la variété des productions*

---

<sup>1</sup> LEVI-STRAUSS. Claude, in, CUCHE. Denys, *Op. Cit*, 2004, p. 33

---

*humaines, ce sont les catégories et les structures inconscientes de l'esprit humain. »<sup>1</sup>.*

Le particularisme culturel de LEVI-STRAUSS diffère de celui de ses prédécesseurs, ayant proclamé l'indépendance et la particularité des cultures. Cependant, LEVI-STRAUSS s'efforcera à prouver que les variétés culturelles se constituent, en puisant de la Culture universelle invariable, afin de se créer des systèmes qui leur sont spécifiques et particuliers. Cette perception lutte contre l'ethnocentrisme, en soutenant l'idée de l'appartenance d'un nombre limité de variantes culturelles à la Culture universelle, rassemblant toute l'humanité.

En résumé, de son étymologie jusqu'aux différentes perceptions scientifiques, de l'anthropologie nord-américaine et anglaise et de l'ethnologie française, en passant par les débats philosophiques franco-allemands, le concept de « culture » a assisté à une multitude de significations. Du débat sur le caractère humain de la culture, provenant du sens étymologique du terme culture, qualifiant l'homme instruit de « cultivé » et soulevant ainsi l'antithèse « nature »-« culture », les débats franco-allemands et scientifiques affirment le caractère humain de la culture. Subséquemment, plusieurs réflexions se sont succédé afin d'éclairer le mieux possible le concept de culture.

L'antithèse « culture »-« civilisation » suscite des débats peu fructueux sur les caractères pouvant distinguer l'une de l'autre. Le débat scientifique s'est officiellement engagé par la définition universaliste, proposée par TYLOR, mettant le concept « civilisation » comme synonyme de celui de « culture », mais le principe évolutionniste et diffusionnisme, attachant le progrès actuel aux différentes cumulations des progrès primitifs, est rejeté par plusieurs chercheurs. L'anthropologie nord-américaine de BOAS, en s'opposant à la conception de TYLOR, défend l'idée du particularisme culturel et insiste sur l'étude séparée des cultures, en réfutant le diffusionnisme tylorien. Cependant, pour l'ethnologie française, dans une optique sociologique, la dimension culturelle circule dans les

---

<sup>1</sup> CUCHE. Denys, *Op. Cit*, 2004, p. 44

---

phénomènes sociaux. DURKHEIM et son collaborateur MAUSS soutiennent l'idée du particularisme culturel, naissant des réflexions de BOAS, mais ils émettent des réserves quant à l'évolutionnisme : l'évolution des sociétés n'a pas pris de cheminement unilinéaire dans leur développement, même s'il y a du commun, notamment dans les phénomènes sociaux, pouvant se répandre sur un espace géographique largement étendu. LEVY-BRUHL, quant à lui, perçoit la culture dans la notion de « mentalité » qui diffère d'une société à l'autre en s'opposant à DURKHEIM qui pense que la mentalité humaine, dans toutes les sociétés, obéit aux lois de la raison. Pour lui, la diversité des mentalités implique une diversité culturelle.

En outre, l'adoption du concept « civilisation » en France au détriment de celui de « culture » perdure jusqu'à la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Dans les différents ouvrages et articles, traduits ou publiés, les auteurs optent pour le concept de « civilisation » pour traduire le concept de « culture » ou emploient carrément le concept de « civilisation » dans leurs publications. Le recours au concept « culture » au début de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle est la conséquence de l'influence de l'anthropologie nord-américaine, l'ayant emprunté des réflexions allemandes, en s'opposant à l'emploi du concept « civilisation » par leurs voisins français, dans l'objectif de concrétiser l'unité nationale allemande. Alors, à partir de 1960 :

*« les esprits étaient devenus mûrs pour accepter le nouveau vocable, les combats du passé étaient oubliés. Le mot magique s'était répandu en Amérique Centrale et du Sud au point que Civilização fut banni de certains dictionnaires universitaires, en réservant à Culture, de manière jubilatoire, un rôle unique ! »<sup>1</sup>.*

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la définition de la culture proposée par TYLOR est jusqu'à nos jours reprise par de nombreux chercheurs.

---

<sup>1</sup>MAUVIEL. Maurice, *L'histoire du concept de culture. Le destin d'un mot et d'une idée*. Paris, L'Harmattan, 2011, p. 11

---

Désormais, nous nous interrogeons sur les différentes perceptions actuelles attribuées à la notion de « culture » dans les autres disciplines des sciences humaines et sociales et pour cerner les raisons de son introduction dans les Sciences de l'éducation et, particulièrement, en Didactique des Langues-Cultures.

## 2. Le concept de « culture » au carrefour des disciplines

Le fondement scientifique du concept de « culture » a été au cœur d'un débat houleux entre hommes de lettres, philosophes et scientifiques, sans qu'il n'y ait, jusqu'à nos jours, un consensus sur une définition stable et précise. En dépit de sa complexité, des disciplines, appartenant au domaine des Sciences humaines et sociales, ont, chacune, ses propres visions, car la culture suppose de nombreuses interprétations souvent complexes. Aujourd'hui, on en recèle plus de 160 définitions proposées dans de perspectives différentes. En abordant la complexité du concept de culture, Edgar MORIN, écrit :

*« Culture : fausse évidence, mot qui semble un, stable, ferme, alors que c'est le mot piège, creux, somnifère, miné, double et traître. Mot mythe qui prétend porter en lui un grand salut : vérité, sagesse, bien-vivre, liberté, créativité... Mais dira-t-on, ce mot est aussi scientifique. N'y a-t-il pas une anthropologie culturelle ? Et, dit-on, une sociologie de la culture ? »<sup>1</sup>.*

La culture, en tant que concept, paraît simple et ne renferme aucun caractère scientifique (creux, somnifère, miné, double et traître). Mais, dans ses profondeurs, le concept est porteur de règles et de morales structurant la vie des sociétés et des individus (vérité, sagesse, bien-vivre, liberté, créativité, etc.). L'auteur reconnaît la scientificité de la culture, car elle mérite d'être au centre des recherches scientifiques pour expliciter, non seulement sa complexité, mais,

---

<sup>1</sup> DIANE. Saint-Pierre, *La politique culturelle du Québec de 1992 : Continuité ou changement ? Les acteurs, les coalitions et les enjeux*, Canada : Les Presses de l'Université Laval, 2003, p. 12

aussi, son exploitation pour que les sociétés tiennent compte de ses caractères utilitaires au cours des voies de leur développement.

En outre, MORIN, dans une autre source, pense que la culture « *constitue un corps complexe de normes, symboles, mythes et images qui pénètrent l'individu dans son intimité, structurant les instincts, orientant les émotions* »<sup>1</sup>. De par son influence sur la société, la culture joue un rôle dans la structuration de la personnalité et exerce un impact considérable sur la psychologie des individus, en affectant leurs intimités, instincts et émotions.

Alors, si la culture occupe des fonctions sociales et individuelles, quelles sont les conceptions qu'auraient actuellement les psychologues et les sociologues de la notion de « culture » ? Ainsi, ces perceptions, offriraient-elles des privilèges à l'éducation de l'individu ?

### 2.1. Le concept de « culture » en sociologie

Le concept scientifique de « culture », comme nous l'avons exposé, est issu des réflexions anthropologiques qui, à leur tour, influenceront les théories sociologiques. La culture est l'un des concepts ayant contribué à la constitution de la sociologie, car elle joue un rôle inéluctable au sein de la société.

La sociologie française admet depuis les perceptions de DURKHEIM l'idée du particularisme culturel et considère le fait culturel comme étant un fait social, vu la dimension symbolique qu'il représente. De nos jours, les perceptions sociologiques de la culture n'en diffèrent pas grandement.

Selon certaines perceptions, la culture est « *ce qui oriente l'action des individus et rend la vie en société possible.* »<sup>2</sup>. Ces propos confirment l'obligation des individus à se conformer au modèle social imposé par la société. Pour qu'il y ait harmonie sociale, chaque individu doit affirmer son adhésion à

---

<sup>1</sup>BARTHELEMY. Fabrice, GROUX. Dominique, PORCHER. Louis, *Op. Cit*, 2011, p. 57

<sup>2</sup> MONTOUSSE. Marc, RENOUARD. Gilles, *100 fiches pour comprendre la sociologie*, Paris : Editions Bréal, 2006, p.79

---

chaque fait culturel, dicté par les règles sociales. Cependant, cette perception sera remise en cause par les sociologues.

La réalité montre l'existence de classes sociales différentes au sein d'une même société, ce qui explique la coexistence de cultures différentes, d'où l'émergence de cultures dominantes et de cultures dominées. Les sociologues, MARX et BOURDIEUX, admettent que la culture « *coordonne bien les actions individuelles, mais ajoutent que, dans une société de classe, cette coordination se fait dans l'intérêt de la classe dominante.* »<sup>1</sup>. Au sein d'une société de classe, la culture dominée est naturellement contrainte à agir au profit de la culture dominante. Par conséquent, la vie en société est déterminée par la régulation des actions individuelles en fonction de la culture dominante.

Cependant, « *Les choix individuels se situent donc au croisement entre les représentations collectives et les désirs personnels.* »<sup>2</sup>. L'appartenance à une classe sociale est déterminée par les représentations collectives, d'une part, et les aspirations des individus, d'autre part. En effet, les représentations collectives guident les comportements de l'individu de façon à ce qu'ils soient conformes aux règles sociales. Or, l'individu ne peut se soumettre de manière absolue à toutes les règles sociales se montrant en contradictions avec ses aspirations personnelles.

En dépit des exigences d'une conformité des comportements individuels aux pratiques sociales, ancrées dans le cadre des représentations collectives, les aspirations et les désirs individuels s'imposent comme critère et peuvent porter atteinte au modèle social exigé.

## 2.2. Le concept de « culture » en psychologie

L'être-humain entretient, dès son bas âge, des relations étroites avec son environnement social et culturel. En effet, l'influence de la culture sur la

---

<sup>1</sup>MONTOUSSE. Marc, RENOUARD. Gilles, *Op. Cit*, 2006, p.79

<sup>2</sup> DE CARLO. Maddalena, *Op. Cit*, 1998, p.49

---

personnalité de l'individu détermine l'intérêt que portent les psychologues au concept de « culture ». Même si la psychologie et toutes ses disciplines ont exclu le concept de « culture » de leur champ d'étude, mais « *le dernier quart du 20<sup>ème</sup> siècle est marqué par un appel insistant à la prise en compte de la culture dans la compréhension du fonctionnement psychologique humain.* »<sup>1</sup>.

Selon I. PLIVARD, quatre perspectives méthodologiques possibles, issues des approches universalistes et relativistes, contribuent à l'introduction du concept de « culture » dans le domaine de la psychologie.

La première perspective est universaliste. Elle perçoit l'individu comme étant « *la réalisation d'un programme biologique à la base du développement psychique universel.* »<sup>2</sup>. Cette théorie perçoit le développement psychique d'un point de vue biologique. Ce développement est donc le produit d'un programme biologique universel, partagé par tous les individus. Or, cette perception universaliste rejette l'idée de l'existence des particularités individuelles.

La deuxième perspective relativiste s'oppose à la première perspective. Pour les relativistes, « *le développement psychique est déterminé par la culture.* »<sup>3</sup>. Cette théorie lie le développement psychique de l'individu à son contexte culturel. En effet, la singularité de chaque culture engendre des divergences dans le développement du psychisme. En d'autres termes, chaque contexte culturel recèle ses propres caractéristiques qui influencent le développement psychique des individus.

La troisième perspective, aussi universaliste, mais « *suppose des universaux dans le développement psychologique, qui se fera néanmoins différemment selon la spécificité du milieu culturel.* »<sup>4</sup>. Cette théorie se situe au centre des deux

---

<sup>1</sup> MORO. Christiane, MULLER MIRZA. Nathalie, *Sémiotique, culture et développement psychologique*, France : Presses Universitaires du Septentrion, 2014, p. 14

<sup>2</sup> KREWER. B, (1999), In, PLIVARD. Ingrid, *Psychologie interculturelle*, (1<sup>ère</sup> Ed), Paris : De Boeck, 2014, p. 22

<sup>3</sup> PLIVARD. Ingrid, *Psychologie interculturelle*, (1<sup>ère</sup> Ed), Paris : De Boeck, 2014, p. 22

<sup>4</sup> *Idem*, p. 22



---

premières perspectives. Elle suppose l'existence de caractères communs à tous les individus, contribuant à leur développement psychologique, mais ce développement est déterminé relativement par le contexte culturel.

Une quatrième perspective à orientation constructiviste, d'une importance capitale, est proposée par B. KREWER. Elle se focalise sur la capacité de l'individu à : « *créer ses propres structures d'action et de communication sur la base de ses expériences canalisées par ses prédispositions biologiques ainsi que par ses contextes culturels de vie.* »<sup>1</sup>. Le développement psychologique de l'individu est déterminé par trois critères : ses expériences antérieures, ses prédispositions biologiques et ses contextes culturels de vie. En effet, ces trois critères sont étroitement liés, car ils donnent les moyens d'agir et de communiquer.

L'ancrage du contexte culturel dans le domaine de la psychologie est le fruit des réflexions autour du développement psychologique de l'individu. En effet, les théories, relativiste et constructiviste, rendent compte du rôle de la culture dans la structuration de la personnalité, contrairement à la théorie universaliste, ayant limité le développement du psychisme dans une vision universaliste.

Ainsi, la mise en relation de la culture avec la psychologie est-elle parmi les principes de base du courant culturaliste, ayant émergé aux Etats-Unis, au début des années 1930. Les culturalistes pensent que « *la culture et l'éducation d'une société contribuent à forger une personnalité d'un type particulier.* »<sup>2</sup>. La personnalité, étant un concept relevant du domaine de la psychologie, est influencée par la culture et l'éducation dans la mesure où les comportements sont déterminés, d'une part, par le modèle culturel que l'individu reçoit au sein de son environnement social et, d'autre part, par l'éducation qui agit sur lui. En effet, les

---

<sup>1</sup> KREWER. B, In, PLIVARD. Ingrid, *Op. Cit*, 2014, p. 23

<sup>2</sup> DORTIER. Jean-Pierre, *Le dictionnaire des sciences sociales*, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 2003, p. 79

---

recherches culturalistes forment l'esquisse d'un réel ancrage de la culture dans le domaine de la psychologie.

En psychologie, selon M. DE CARLO, il existe deux approches, pouvant expliciter l'influence de la culture sur la personnalité de l'individu. Il s'agit de l'approche behavioriste et de l'approche psychanalyste.

Selon les behavioristes, « *le comportement de l'individu est le résultat d'un apprentissage, construit par imitation et par essai et erreur, renforcé ou découragé par la censure sociale.* »<sup>1</sup>. De nombreuses méthodes sont mises en œuvre dans le cadre de l'apprentissage de l'individu. Le behaviorisme explique que l'enfant découvre des comportements au sein de son environnement. Ces comportements sont le reflet du fonctionnement social et culturel de la société ou du groupe social auquel il appartient. En les imitant et en essayant de se les approprier, les règles sociales et culturelles en sont évaluatrices, en renforçant ou en les censurant. De même, la culture forge la personnalité de l'individu et prépare celui-ci au respect des normes sociales qu'il manifeste à travers ses comportements.

Quant à la psychanalyse, elle essaye d'appliquer « *certaines de ces constructions théoriques au domaine d'anthropologie, dans le but de mettre en relation des habitudes culturelles relatives aux soins de la première enfance, avec des traits spécifiques de la personnalité.* »<sup>2</sup>. La psychanalyse explique, dans une optique anthropologique, comment un enfant développe sa personnalité au sein de son environnement culturel.

Ces deux approches, behavioriste et psychanalytique, abordées par M. DE CARLO, se veulent une application au domaine de l'enseignement/apprentissage, mais leurs perceptions se sont heurtées à des critiques, en leur reprochant leur caractère synchronique, car elles se limitent à une période du développement de la personnalité qui est l'enfance. Or, le

---

<sup>1</sup> DE CARLO. Maddalena, *Op. Cit*, 1998, p.49

<sup>2</sup> *Idem*, pp.49-50

---

développement de la personnalité de l'individu ne se limite pas à une période quelconque, mais elle est en perpétuelle progression.

Par conséquent, le développement de la personnalité est étroitement lié au contexte culturel, dans lequel l'individu évolue, et la transmission des cultures se fait graduellement par le biais de l'éducation.

### 2.3. Le concept de « culture » en sciences de l'éducation

Les idées véhiculées par le relativisme et le particularisme culturels, issues de quelques réflexions philosophiques, anthropologiques et sociologiques, inspirent les sciences de l'éducation. Certains chercheurs fustigent les définitions du concept de « culture » qui se basent toutes sur les aspects sociaux, enfermant des valeurs et des symboles partagés par un ensemble d'individus, appartenant à un groupe social. Autrement dit, ces définitions mettent en valeur les caractéristiques sociales communes entre les individus. Il n'est pas donc évident d'écarter les spécificités individuelles dans la définition du concept de culture, car il serait plus objectif d'intégrer les perceptions et les interprétations des faits culturels, influençant le degré d'adhésion des individus au système social et culturel de la communauté d'appartenance. Dans ce sens, C. PERREGAUX écrit : « *La culture n'est pas quelque chose d'extérieur à l'individu.* »<sup>1</sup>. Nous déduisons, en effet, que la culture et l'individu se constituent mutuellement, dans la mesure où la culture influence l'individu et vice-versa. La culture n'est jamais une notion figée, telle qu'elle était perçue auparavant par les anthropologues et les sociologues, mais elle est dynamique, grâce à la créativité individuelle, résultant des pratiques éducatives qui ouvrent des horizons à de nouvelles pratiques culturelles individuelles.

Par ailleurs, les études anthropologiques ont beaucoup nourri les sciences de l'éducation. D'ailleurs, les différentes définitions de la culture, ayant été recensées, démontrent davantage les relations irréfutables existant entre

---

<sup>1</sup> PERREGAUX. Christiane, *Odyssée. Accueils et approches interculturelles*, Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME), 1994, p. 157

« culture » et « éducation », malgré les nombreuses problématiques que ce premier concept ne cesse de soulever.

L'école se propose comme médiateur culturel incontestable. Elle s'efforce à lutter contre toute forme d'ethnocentrisme, en essayant de concrétiser le principe de l'unité dans la diversité par le biais de l'éducation qui « *joue également un rôle majeur dans la production et la reproduction de la culture.* »<sup>1</sup>. Par ailleurs, le caractère d'éducabilité de l'être-humain suppose deux cadres d'éducation reconnaissables, dans lesquels l'individu acquiert des connaissances diverses. Il s'agit du cadre éducatif informel ou social et du cadre éducatif formel ou institutionnel.

Le premier cadre désigne l'imprégnation de l'individu dans un cadre social où il acquiert, au fur et à mesure, des connaissances de différents types, y compris les connaissances linguistiques et culturelles ; ce qui lui permettra une adhésion au modèle social de la communauté à laquelle il appartient. Dans cette perspective, Margaret MEAD (1901 – 1978) s'est focalisée, dans ses recherches, sur la transmission culturelle au sein de la société. Elle s'efforçait à comprendre le processus de transmission des cultures et les effets engendrés sur la personnalité de l'individu. Les résultats des recherches de cette anthropologue américaine confirment que « *la personnalité individuelle ne s'explique pas par des caractères biologiques (...), mais par le « modèle » culturel particulier à une société donnée qui détermine l'éducation de l'enfant.* »<sup>2</sup>. L'éducation informelle œuvre à l'insertion de l'individu dans un modèle socioculturel spécifique. Par conséquent, les pratiques culturelles individuelles devront être conformes aux règles sociales et culturelles de la société. Cependant, dans ce cas, l'éducation informelle tente de calquer un modèle culturel commun à tous les individus appartenant au même groupe social. Il en ressort que ce cadre éducatif rejette

---

<sup>1</sup> AKKARI. Abdelmadjid, « Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation », In, DASEN. R. Pierre, PERREGAUX. Christiane, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Paris : De Boeck, 2002, p. 43

<sup>2</sup> CUCHE. Denys, *Op. Cit*, 2004, p. 37

---

toute créativité individuelle, ayant un regard critique vis-à-vis de quelques faits culturels, existant au sein du groupe social d'appartenance.

Quant au deuxième cadre, il se rapporte exclusivement à l'école qui doit inculquer aux individus d'autres savoirs différents de ceux proposés par le cadre informel de la société à laquelle ils appartiennent.

En ce qui concerne les savoirs culturels, l'éducation formelle permettra à l'individu de rencontrer d'autres modèles socioculturels, pouvant stimuler ses réflexions et développer d'autres représentations sociales et culturelles différentes de celles offertes par le modèle socioculturel de son groupe social d'appartenance. En effet, il serait indispensable de prendre en compte les aspects individuels dans toute tentative de définition du concept de culture, afin de mieux comprendre le processus éducationnel des individus et prévoir les mécanismes adéquats à mettre en œuvre dans toute action éducative.

Selon G. MIALARET, « *les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation.* »<sup>1</sup>. Les Sciences de l'Éducation et les différentes disciplines qui les constituent s'intéressent à toutes les questions liées à l'instruction de l'être-humain, y compris les mécanismes de l'acquisition des cultures. Alors, de nombreuses autres disciplines scientifiques puisent leur fondement théorique des Sciences de l'Éducation et se penchent sur la question de l'acquisition des cultures, au sein des institutions éducatives : « *Sous l'impulsion des chercheurs en Sciences de l'Éducation, les concepts de multiculturel et d'interculturel font aujourd'hui*

---

<sup>1</sup> MIALARET. Gaston, *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*, Paris : PUF, 2006, p.69

---

*partie du patrimoine intellectuel de tous les chercheurs en didactique des langues. »<sup>1</sup>.*

La constitution de la *Didactique des Langues Etrangères*, en tant que discipline autonome, contribue à l'éclaircissement de nombreuses problématiques liées à l'enseignement/apprentissage des Langue-Cultures Etrangères. En outre, la relation entre « langue » et « culture » offre généralement à la didactique des langues étrangères une légitimité de s'orienter sur la question de l'acquisition des compétences culturelles dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Afin de clarifier cette légitimité qui place la culture parmi les préoccupations des recherches en didactique des langues, nous essayons de nous pencher sur la nature des relations entre « langue » et « culture », en mettant en exergue l'avantage d'articuler le « linguistique » et le « culturel » dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

## **II. Du culturel dans l'enseignement/apprentissage des langues**

Il serait difficile de définir séparément la langue et la culture. L'intérêt accordé par la Didactique des Langues Etrangères à l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir-être culturels n'est pas fortuit. Il émane du rapport incontestable entre « langue » et « culture ».

### **1. Du rapport « langue »-« culture »**

Il existe plusieurs définitions révélant la complexité de la notion de « langue ». Afin de pouvoir comprendre cette complexité, nous avons consulté deux dictionnaires spécialisés : le *Dictionnaire des Sciences du Langage* et le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*.

---

<sup>1</sup> CUQ. Jean-Pierre, « Diversité culturelle, diversité linguistique... Vers une diversité méthodologique pour les professeurs de langue ? », In, CONÇALVES. Carolina, GROUX. Dominique, *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*, Paris : L'Harmattan, 2009, pp. 15-32

---

Dans le premier Dictionnaire, la langue est, d'abord, perçue comme « *un système de signes vocaux, articulé selon deux plans distincts et complémentaires correspondant à deux ordres d'unités, celui des unités significatives (de première articulation) et celui des unités non significatives (de deuxième articulation).* »<sup>1</sup>. Dans cette définition, il s'agit d'une description du système linguistique constitué d'unités significatives et d'unités non significatives de la langue. Si ces unités sont distinctes, elles sont autant complémentaires, car la construction du sens dans les unités significatives est relative à l'assemblage combiné d'un nombre d'unités non significatives.

De plus, le même Dictionnaire perçoit la langue d'un autre point de vue. La langue est le fruit « *de l'expérience, de l'histoire, de la culture des sociétés humaines.* »<sup>2</sup>. Puisque la langue est construite à partir de l'expérience, de l'histoire et de la culture, elle rapporte et véhicule systématiquement les éléments à base desquels elle est construite.

Par ailleurs, le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangère et Seconde* considère la langue sous deux aspects : « *un aspect abstrait et systématique (langue = idiome) et un aspect social (langue = culture)* »<sup>3</sup>. Pour le premier aspect, la langue est appelée « *idiome* », parce qu'elle est considérée comme un système de signes, englobant de façon séparée ou concomitante toutes les caractéristiques liées à la phonétique, la phonologie, la grammaire, la syntaxe, le lexique, etc.). Pour le deuxième aspect, grâce aux travaux des sociolinguistes, la langue acquiert un aspect social, longtemps ignoré par les linguistes.

Dans leurs définitions de la langue, les deux dictionnaires mettent l'accent sur deux aspects de la langue. Le premier aspect est lié à la complexité du système de signes intralinguistiques sur lequel repose la langue ; et le deuxième aspect est extralinguistique, mais qui influe sur la langue, car cette dernière est le

---

<sup>1</sup> NEVEU. F, *Dictionnaire des Sciences du Langage*, Paris, Armand Colin, 2004, p. 174

<sup>2</sup> NEVEU. F, *Op.Cit*, 2004, p. 174

<sup>3</sup> CUQ. Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p. 147

---

produit des faits historiques, culturels et civilisationnels d'une société, par conséquent, la langue est porteuse de tout cet ensemble de faits qui la fondent.

Etant un fait social, la culture se manifeste incessamment dans les pratiques linguistiques. L. PORCHER met en relation la langue, en tant que produit socio-historique et pratique sociale, et la civilisation qui ne peut exister sans l'existence de la langue : « *La langue est toute entière marquée de civilisation, d'une part parce qu'elle est un produit socio-historique et d'autre part dans la mesure où elle est toujours d'abord une pratique sociale. Réciproquement, aucun trait de civilisation n'existe indépendamment de la langue.* »<sup>1</sup>.

A partir de la définition de la langue, telle qu'elle est perçue par le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangères et seconde*, et les propos de L. PORCHER. L, nous comprendrons que la langue dispose de deux aspects, idiomatique et social qui ne peuvent être séparés.

Du point de vue didactique, si la langue est étroitement liée à la culture, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère suppose l'intégration concomitante du « linguistique » et du « culturel », car, comme le pensent J-P. CUQ et I. GRUCA, la structuration des références culturelles permettent aux connaissances idiomatiques de l'apprenant de devenir des savoir-faire linguistiques<sup>2</sup>.

Quant à la culture, aujourd'hui, de nombreuses recherches en *Didactique des Langues-Cultures Etrangères* prennent en considération la définition de la culture proposée par l'UNESCO qui ne diffère pas de celle proposée par TYLOR (1871) :

*« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société, un groupe social ou un individu.*

---

<sup>1</sup>PORCHER. Louis, *Op. Cit*, N° 47, 1982, p. 40

<sup>2</sup>CUQ. J-P, GRUCA. I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 85



---

*Subordonnée de la nature, elle englobe, outre l'environnement, les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances et les sciences »<sup>1</sup>.*

Selon cette définition, qui nous semble conforme aux besoins de notre recherche, la culture recèle, non seulement les traits qui distinguent les sociétés, mais aussi les traits qui singularisent l'individu. En effet, ce dernier véhicule, à travers la langue, une culture qui reflète ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques de la société ou du groupe social auquel il appartient.

La présente recherche se focalise, rappelons-le, sur le statut et le rôle de l'Étranger au sein d'une classe de langue étrangère et les représentations que se font les apprenants de celui-ci. Dans cette optique, l'intérêt accordé à l'Étranger ne pourrait nier sa langue, ses caractéristiques culturelles individuelles et celles du groupe social ou de la société à laquelle il appartient. En conséquence, la culture qui se manifeste par la langue impose systématiquement son introduction dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cependant, son introduction dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères dépendait de l'évolution de la notion « enseignement/apprentissage », liée, à son tour, aux besoins pratiques d'apprendre les langues étrangères.

## **2. La place de la culture dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères**

L'intérêt accordé à l'apprentissage des langues vivantes étrangères remonte à loin. Le besoin de communiquer et de connaître l'Autre pousse les êtres-humains à apprendre les langues. En effet, l'évolution de l'enseignement des langues a traversé un parcours somptueux, marqué par les différentes méthodologies et approches appliquées.

---

<sup>1</sup>Définition de la culture, proposée par l'UNESCO, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet – 6 août 1982.

## 2.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle constitue la première méthodologie, ayant marqué l'histoire de l'enseignement des langues vivantes, utilisée même dans l'enseignement des langues anciennes, grecque et latine.

Reconnue par une forte centration sur le métalangage grammatical dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, privilégiant les exercices de traduction de/vers la langue maternelle, la méthodologie traditionnelle s'est intéressée à l'enseignement de la civilisation, entraînée par l'utilisation exclusive des supports littéraires. La culture étrangère est perçue comme « *synonyme de la littérature et de beaux-arts, comme la peinture, la musique, la sculpture, etc. (...)* L'initiation à la culture étrangère se fait au moyen de la traduction de textes littéraires. »<sup>1</sup>.

Les apprentissages linguistiques dominaient les apprentissages culturels. Selon C. PUREN, l'organisation des apprentissages dans les études latines, du XVIII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle, introduisait les apprentissages culturels dans les activités de lecture des auteurs, privilégiés par les exercices de version<sup>2</sup>, car, la formation de traducteurs capables de traduire des textes littéraires de/vers la langue étrangère était, à cette époque, parmi les objectifs de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

Au début de ce chapitre, nous avons vu que, durant certains débats philosophiques, autour de la notion de culture, la France a opté pour le concept de « civilisation » pour des raisons idéologiques, menée par l'Eglise, ayant monopolisé le Pouvoir, en influençant, non seulement le domaine politique, mais aussi le domaine éducatif et, particulièrement, l'enseignement des langues vivantes étrangères.

---

<sup>1</sup> GERMAIN. Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : Clé International, 1993, p. 103

<sup>2</sup>PUREN. Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE International, col. DLE, 1988, p. 22

---

D'ailleurs, dans l'enseignement du latin : « *L'intérêt pour la lecture des auteurs, d'autre part, n'était pas soutenu par une curiosité réelle envers la civilisation latine dans sa spécificité.* »<sup>1</sup>. L'objectif de l'introduction de la civilisation dans la méthodologie traditionnelle ne visait pas la satisfaction du désir de découvrir les spécificités des autres civilisations. Par conséquent, l'influence de l'Eglise a suscité la censure des textes littéraires des auteurs païens qui « *n'avaient pu être utilisés pour un enseignement de la morale chrétienne qu'au prix d'interprétations volontairement et résolument ethnocentriques ainsi que de censures systématiques.* »<sup>2</sup>. Le souci de garder l'unité nationale, en France, garantie grâce à l'adoption du concept « civilisation », a empêché l'introduction d'un enseignement réel de la civilisation, afin de préserver les principes de la morale chrétienne.

L'enseignement de la culture, dans le cadre de cette méthodologie, se focalisait sur l'étude des aspects littéraires et artistiques (œuvres littéraires, réalisations artistiques, monuments, etc.). Cependant, l'évolution des besoins pratiques de la langue a suscité des remaniements méthodologiques dans les contenus et les démarches à mettre en œuvre dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. La méthode naturelle éphémère, constituant une phase de transition entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe, se voulait une méthode permettant de franchir les barrières culturelles.

## 2.2. La méthodologie directe

L'évolution des domaines économique, politique et scientifique, au début du XX<sup>e</sup> siècle, a suscité l'éveil du besoin d'une pratique effective des langues étrangères afin de faciliter la communication.

La méthodologie directe a introduit de nombreuses méthodes dans l'enseignement des langues étrangères, en gardant certains principes de la méthodologie traditionnelle et en s'inspirant des propositions de la méthode

---

<sup>1</sup> *Idem*, p. 22

<sup>2</sup> PUREN. Christian, *Op. Cit*, 1988, p. 22

---

naturelle de François GOUIN : méthode directe, méthode active, méthode orale, méthode imitative, méthode intuitive, méthode répétitive, méthode interrogative.

Pour la concrétisation de cet objectif pratique dans l'enseignement des langues étrangères, la méthodologie directe s'oriente vers des supports, abordant des thématiques qui relèvent du quotidien. Par conséquent, l'enseignement de la littérature et de la civilisation s'effectuait « *par le choix d'extraits ou d'œuvres littéraires ou encore d'autres documents non littéraires de civilisation.* »<sup>1</sup>.

Selon C. PUREN, l'activité de « lecture expliquée », sur laquelle pivotent les autres activités d'enseignement (la phonétique, le lexique, la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite, la littérature et la civilisation), orientait les méthodologues directs à repenser le rôle des textes littéraires qui étaient « *en effet les seuls à pouvoir être utilisés comme documents à la fois linguistiques, littéraires et culturels.* »<sup>2</sup>.

Contrairement à la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe a apporté des avantages méthodologiques à l'enseignement des langues vivantes étrangères, notamment à l'enseignement de la grammaire. L'adaptation des exercices de lecture expliquée, assurés à l'aide des textes littéraires, aux méthodes directe et active, permettait aux élèves « *d'extraire eux-mêmes des textes, et très tôt grâce au guidage du maître, ses matériaux linguistiques et culturels* »<sup>3</sup>. L'intégration des objectifs formatif et culturel dans la méthodologie directe a conduit les enseignants à une centration sur la dimension linguistique et la dimension culturelle. En effet, à travers le texte littéraire, ayant gardé son statut de support exclusif, les enseignants aident leurs élèves à tirer les éléments linguistiques et culturels dont ils avaient besoin.

Pour permettre à l'apprenant de découvrir la réalité étrangère, l'instruction de 1902 proposait l'intégration des objectifs culturels pour que l'élève ait « *une*

---

<sup>1</sup>PUREN. Christian, *Op. Cit*, 1988, p. 112

<sup>2</sup>*Idem*, p. 113

<sup>3</sup> *Idem*, p. 113

*idée générale des différentes manifestations de la vie nationale contemporaine à l'étranger* »<sup>1</sup>. Cependant, l'instruction de 1908 « *subordonne très clairement enseignement de la civilisation à un enseignement de l'histoire littéraire à partir d'œuvres entières ou de morceaux choisis expliqués* »<sup>2</sup>.

La différence constatée, entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe, en termes de l'enseignement de la civilisation, c'est que la première se focalisait sur l'exposition des œuvres littéraires et des réalisations artistiques et monumentales, etc. La deuxième a essayé d'introduire d'autres réalités et valeurs culturelles, ainsi que les références géographiques relatives au mode de vie des natifs de la langue cible.

### 2.3. La méthodologie active

En France, la méthodologie active a succédé la méthodologie directe après les instructions officielles des 2 septembre 1925, 30 septembre 1938 et 1<sup>er</sup> décembre 1950<sup>3</sup>. Dans cette méthodologie, il s'agit de réguler entre les principes de la méthodologie traditionnelle et les abus des principes de la méthodologie directe.

L'abondance des méthodes utilisées dans la méthodologie active pour enseigner les langues vivantes étrangères a produit une diversité dans les pratiques de classe au point où les méthodologues n'arrivaient pas à distinguer entre ces différentes méthodes et techniques utilisées<sup>4</sup>.

Ainsi, selon C. PUREN, « *le souci constant de la formation culturelle des élèves les y amène à privilégier précocement les textes littéraires comme supports d'enseignement* »<sup>5</sup>. La méthodologie active a accordé une place particulière à la dimension culturelle, en maintenant le texte littéraire comme support privilégié pour son enseignement, malgré les oppositions de certains

<sup>1</sup> Extrait de l'instruction de 1902, In, PUREN. Christian, *Op.Cit*, 1988, p. 120

<sup>2</sup> PUREN. Christian, *Op. Cit*, 1988, p. 120

<sup>3</sup> PUREN. Christian, *Op. Cit*, 1988, p. 141

<sup>4</sup> *Idem*, p. 149

<sup>5</sup> *Idem*, p. 167

---

méthodologues actifs à cette exploitation littéraire qui, selon eux, nécessiteraient des compétences antérieures en langue orale.

Les Cours Actifs à Orientation Culturelle (CAOC) insistaient sur la nécessité de maintenir le rôle du texte littéraire et de l'introduire précocement pour atteindre les objectifs linguistiques et culturels. Selon certains concepteurs de manuels, les œuvres littéraires et artistiques rapportent la culture d'un peuple, d'où l'avantage qu'elles pourraient apporter à la formation culturelle des élèves.

Cependant, cette tendance excessive dans l'exploitation des œuvres artistiques et littéraires a été critiquée. Selon C. PUREN, « *les rapports entre les reproductions d'œuvres d'art et les textes littéraires qu'elles sont censées illustrer me paraissent pourtant le plus souvent beaucoup trop vagues et lâches pour permettre aisément une exploitation pédagogique conjointe. Sans parler de leur « lisibilité » propre pour de jeunes élèves.* »<sup>1</sup>. La complexité du texte littéraire, dans sa lecture et sa compréhension, entraînerait une exploitation pédagogique infructueuse.

Les méthodologues actifs percevaient la culture dans les différentes pratiques et pensées du peuple que les artistes et les hommes de lettres rapportent à travers leurs productions. Ce qui caractérisait la méthodologie active, notamment dans l'introduction de la culture, le maintien à l'exploitation du texte littéraire dans l'enseignement des aspects linguistiques et culturels. En effet, cet abus dans l'exploitation du texte littéraire a conduit à la conception de manuels de langue espagnole qui proposait des textes fabriqués, ayant revalorisé la composante culturelle<sup>2</sup>.

#### **2.4. La méthodologie audio-orale**

Le développement des besoins pratiques des langues vivantes étrangères pendant la Seconde Guerre Mondiale a suscité, chez l'armée américaine, la

---

<sup>1</sup>PUREN. Christian, *Op. Cit*, 1988, p. 168

<sup>2</sup> *Idem*, p. 171

---

nécessité de former rapidement et efficacement des soldats en langues étrangères. Par conséquent, des réflexions ont examiné des nouveaux procédés susceptibles d'être efficaces pour enseigner les langues étrangères. La méthodologie audio-orale s'est inspirée du structuralisme linguistique et de la psychologie behavioriste. En effet, durant les premières années de l'apprentissage, cette méthodologie privilégiait les activités d'audition et d'expression orale<sup>1</sup>.

L'objectif principal de la méthodologie audio-orale est de pouvoir communiquer en langue étrangère, c'est pourquoi « *les quatre habiletés (compréhension orale et écrite, et expression orale et écrite) sont visées, en vue de la communication dans la vie de tous les jours.* »<sup>2</sup>. La communication de tous les jours suppose une focalisation sur la maîtrise du code oral de la langue. Par conséquent, la méthodologie audio-orale, comme son nom l'indique, accordait une importance particulière aux compétences orales et place le code écrit au second plan. De plus, l'accès à la communication quotidienne nécessite l'intégration des aspects culturels relatifs à la langue-cible.

L'enseignement de la culture dans le cadre de la méthodologie audio-orale occupe une place particulière : « *La culture est associée à la langue et des éléments culturels sont explicitement donnés dans les manuels inspirés directement de l'audio-oral.* »<sup>3</sup>.

Cette reconnaissance conduit les pionniers de cette méthodologie à repenser la place de la culture dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Sur le plan linguistique, elle sollicitait les enseignants à favoriser la comparaison des systèmes linguistiques de la langue première (L1) et de la langue cible, dans une perspective structuraliste. De même, l'enseignement de la culture se basait non seulement sur l'exposition explicite des faits culturels, mais de comparer ainsi les faits véhiculés par la langue étrangère et ceux du quotidien de l'apprenant. Dans ce sens : « *l'audio-oral n'implique pas seulement une analyse comparée de la*

---

<sup>1</sup>PUREN. Christian, *Op. Cit*, 1988, p. 194

<sup>2</sup>GERMAIN. Claude, *Op. Cit*, 1993, p. 142

<sup>3</sup>*Idem*, p. 143

---

*langue source (L1) et de la langue cible (L2) mais également une comparaison de la façon de vivre des gens. »<sup>1</sup>, écrit C. GERMAIN.*

La culture chez N. BROOKS, un des pionniers de la méthodologie audio-orale, n'est pas seulement reflétée dans les produits littéraires et artistiques, mais également « *dans le travail et dans le jeu, dans la religion et dans la vie quotidienne.* »<sup>2</sup>. Cela justifie l'emploi des supports audio (enregistrements) qui occupaient un statut important comme support pédagogique et permet à la méthodologie audio-orale de se libérer des contraintes des méthodologies précédentes qui maintenaient au texte littéraire pour introduire la culture étrangère.

### **2.5. La méthodologie Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV)**

Vu l'apparition de la langue anglaise comme langue de communication internationale, après la Seconde Guerre Mondiale, la langue française se sentait menacée. En effet, la France œuvrait à y faire face en promouvant le français, notamment dans les colonies qui étaient sous son autorité. Par conséquent, des moyens ont été déployés afin d'atteindre cet objectif.

Au milieu des années 1950, P. GUBERINA et P. RIVENC ont donné les prémices théoriques et les modalités d'une application pédagogique de la méthode SGAV<sup>3</sup>. Cette méthodologie accordait une importance particulière à la langue orale. Cette importance a exigé une centration sur l'enseignement du français utilisé quotidiennement<sup>4</sup>, car, selon cette méthodologie, la langue est perçue comme un moyen d'expression et de communication.

Cet intérêt accordé à la langue orale usuelle a favorisé l'emploi des autres supports didactiques afin de mettre l'apprenant dans des situations réelles de compréhension et de production linguistiques. En effet, la méthodologie SGAV a

---

<sup>1</sup> *Idem*, p. 143

<sup>2</sup> BROOKS. N, In, GERMAIN. Claude, *Op. Cit*, 1993, p. 143

<sup>3</sup> GERMAIN. Claude, *Op. Cit*, 1993, p. 153

<sup>4</sup> BESSE. Henri, In, GERMAIN. Claude, *Op. Cit*, 1993, p. 153



---

banni « *la littérature de l'enseignement des langues vivantes et a évincé le texte littéraire des supports d'apprentissage pour représenter la parole en situation.* »<sup>1</sup>.

Le texte littéraire, tant considéré, par les autres méthodologies précédentes, comme vecteur de culture et de civilisation, a été désacralisé. Ce qui explique la nouvelle vision de la culture.

Les méthodologues SGAV pensaient que l'enseignement de la culture dans le cadre de cette méthodologie nécessitait l'inclusion des faits culturels faisant référence « *au mode de vie des locuteurs natifs de L2, et ne se réfèrent donc pas uniquement à la littérature (comme dans le cas de la méthode grammaire-traduction).* »<sup>2</sup>. Si la littérature rapportait la culture et la civilisation d'un pays par une esthétique particulière, il serait désormais question de l'imprégnation de l'apprenant dans le contexte culturel du pays étranger, émanant de la langue quotidienne usuelle.

Par ailleurs, le recours de la méthodologie SGAV aux théories psychologiques, notamment la psychologie béhavioriste, insiste sur « *le lien étroit qui existe entre les aspects socioculturels (institutionnels) et les aspects psychologiques (personnels) d'une langue.* »<sup>3</sup>. Afin d'atteindre l'objectif majeur de la méthodologie SGAV – parler et comprendre une langue étrangère – les méthodologues se sont référés aux aspects culturels et psychologiques véhiculés par la langue étrangère qui, à leur tour, devraient mettre les phrases en situation pour concrétiser le principe sur lequel était fondée la méthodologie SGAV.

Par ailleurs, la culture, qui fait partie intégrante de la langue, est abordée, dans le cadre de la méthodologie SGAV, selon C. GERMAIN, à travers les dialogues enseignés qui introduisaient, implicitement ou explicitement, de nombreux éléments culturels<sup>4</sup>. Cet enseignement mutuel du linguistique usuel et du culturel dans la méthodologie SGAV permettra à l'apprenant d'attribuer du

---

<sup>1</sup> CUQ. J-P, GRUCA. I, *Op. Cit*, 2002, p. 375

<sup>2</sup> GERMAIN. Claude, *Op. Cit*, 1993, p. 155

<sup>3</sup> *Idem*, p. 155

<sup>4</sup> *Idem*, p. 155

sens à la langue étrangère apprise. Cependant, l'exclusion du texte littéraire dans l'enseignement de la culture pourrait constituer l'un des reproches fustigeant la méthodologie SGAV.

## 2.6. L'approche communicative

L'approche communicative est issue de la politique du Conseil de l'Europe, ayant réuni, au début des années 1970, un groupe d'expert pour mettre en place des programmes, visant l'enseignement des langues étrangères aux adultes. Le fondement de cette approche était le résultat de la remise en cause des méthodologies audio-orale et audio-visuelle et de la convergence de quelques courants de recherche.

Malgré le succès assuré par ces méthodologies, des critiques ne leur manquaient pas. D'ailleurs, à partir de 1966, N. CHOMSKY doutait de l'efficacité des théories de base qui fondaient les méthodes audio-visuelles : la linguistique et la psychologie n'avaient pas atteint un degré de connaissances suffisant pour servir l'enseignement des langues<sup>1</sup>. De plus, d'autres critiques ont évoqué la question des supports didactiques et des démarches pédagogiques sur lesquels reposait la méthodologie audio-visuelle. Dans ce sens, E. BERARD pense que « *les caractéristiques de la communication proposée dans les dialogues sont très éloignées de la réalité, et le décalage entre la méthode et le contact direct avec la langue étrangère peut être très déroutant pour l'élève.* »<sup>2</sup>.

L'approche communicative conçoit la langue comme étant « *un instrument de communication ou mieux comme un instrument d'interaction sociale.* »<sup>3</sup>. Quant à la culture, elle fait référence « *à la vie quotidienne en tenant compte du comportement non verbal qui accompagne toute communication linguistique.* »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup>CHOMSKY. N, In, BERARD. Evelyne, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, Clé International, 1991, p. 14

<sup>2</sup>BERARD. Evelyne, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, Clé International, 1991, p. 14

<sup>3</sup>GERMAIN. Claude, *Op. Cit*, 1993, p. 202

<sup>4</sup>*Idem*, p. 204

---

Selon ces perceptions, l'attribution d'une fonction sociale à la langue est déjà une reconnaissance de l'existence de symboles culturels qui accompagnent une langue. Pour les précurseurs de l'approche communicative, communiquer efficacement en langue étrangère nécessite l'acquisition de nombreuses compétences qui, dans leur ensemble, constituent une compétence de communication. Les besoins des apprenants ne sont pas limités dans l'acquisition des compétences grammaticales, mais vont jusqu'à l'articulation des besoins linguistiques et culturels.

L'enseignement/apprentissage de la langue-culture étrangère dans le cadre de l'approche communicative s'est libéré des contraintes théoriques imposées par les méthodologies précédentes. P. MARTINEZ affirme que, dans le cadre de l'approche communicative, « *la langue et les contenus culturels sont envisagés dans une perspective de communication sociale, les tâches et les modes de relations entre les participants sont redéfinis sur un fond de théorie d'apprentissage où le sujet réapparaît, en rupture avec le schéma béhavioriste.* »<sup>1</sup>. Se pencher sur la notion de compétence de communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères recommande désormais l'ancrage des situations et des contenus d'apprentissage dans le cadre de la communication sociale, incluant systématiquement les faits culturels véhiculés par la langue-cible. S'engager dans ces nouvelles orientations nécessite une rupture avec certaines pratiques d'enseignement/apprentissage des langues, héritées des fondements théoriques des méthodologies anciennes, tel que le béhaviorisme. En effet, l'approche communicative oriente les méthodologues et les didacticiens des langues vers de nouvelles réflexions autour de la notion de culture et de son intégration au sein d'une classe de langue étrangère.

---

<sup>1</sup> MARTINEZ. Pierre, *La didactique des langues étrangères*, (6<sup>ème</sup> éd), Paris : Presses Universitaires de France, 2011, p. 78

Selon J-M. DEFAYS et S. DELTOUR, des raisons pédagogiques, linguistiques et politiques sont à l'origine de l'intégration des aspects culturels de la langue-cible dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Pour les raisons pédagogiques, les auteurs expliquent que « *la culture est à la fois le principe, la finalité et le moteur de l'apprentissage de cette langue qui vise, directement ou indirectement, la rencontre et, conséquemment, le questionnement de soi.* »<sup>1</sup>. Les aspects culturels de la langue-cible s'avèrent importants dans l'enseignement/apprentissage, car ils constituent, désormais, la compétence nécessaire pour (re)connaître l'Autre et se (re)connaître soi-même.

Les raisons linguistiques fondent leur légitimité dans les recherches des linguistes ayant démontré que « *la communication dépasse largement le cadre des mots et la structure des phrases, que la culture, sous forme de connotations, de sous-entendus, d'implications, précède, imprègne, manœuvre le langage.* »<sup>2</sup>. La culture circule dans les petites unités linguistiques porteuses de sens. Il n'est plus admissible d'accéder à une compétence de communication sans prendre en compte les éléments culturels de la société et du pays des natifs.

Les raisons politiques sont liées au développement du monde qui requiert davantage des compétences culturelles et linguistiques pour connaître les peuples et mettre en place des terrains d'entente<sup>3</sup>. En effet, les institutions éducatives se sont apprêtées à mener ce rôle, en assignant une part de responsabilité aux enseignants de langues étrangères.

En effet, pour éclaircir la notion de culture dans son ancrage didactique et expliciter, ensuite, les contenus culturels à intégrer dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère, Robert

---

<sup>1</sup> DEFAYS. J-M, DELTOUR. S, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Belgique : Mardaga, 2003, p.68

<sup>2</sup> *Idem*, p.68

<sup>3</sup> *Idem*, p.68

---

GALISSON distingue deux types de culture : « culture savante » et « culture partagée ». Ainsi, Louis PORCHER rejoint-il GALISSON dans la distinction de ces deux types de culture : « culture cultivée » et « culture anthropologique ».

Selon GALISSON, la culture savante regroupe « *l'ensemble des connaissances acquises par un être humain, son instruction, ses savoirs encyclopédiques : la littérature, la géographie, la science, etc.* »<sup>1</sup>. Ce type de culture se focalise sur l'aspect intellectuel de l'individu. Il englobe toutes les connaissances qu'il a acquises dans plusieurs domaines au cours de son instruction. Par culture partagée, GALISSON désigne les « *savoirs et pratiques qui sont transmis et partagés par un groupe social qui a une langue en commun (...). Elle englobe de très nombreuses facettes sociologiques et anthropologiques : les traditions et les coutumes, les valeurs, les croyances, les rites, les représentations, etc.* »<sup>2</sup>. La culture partagée est donc considérée dans les savoirs auxquels adhèrent les individus, appartenant à une communauté quelconque.

Par ailleurs, la « culture cultivée », chez PORCHER, désigne les aspects suivants :

*la littérature, la peinture, la sculpture, la musique (...) toutes les activités humaines et sociales. Elle occupe une place primordiale, par laquelle la société distingue sa propre identité : il n'y a pas des hommes cultivés et des hommes incultes, il existe seulement des individus plus ou moins cultivés, cela dépend de leur environnement familial, professionnel, social et de leur âge (...)*<sup>3</sup>

Il s'agit donc des différentes connaissances et activités exercées par les individus au sein de leur communauté d'appartenance. Ce type de culture peut

---

<sup>1</sup> CHAVES. R-M, FAVIER. L, PELISSIER. S, *L'interculturel en classe*, France : Presses Universitaires de Grenoble, 2012, p. 10

<sup>2</sup> *Idem*, p. 10

<sup>3</sup> PORCHER. Louis, *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris : Hachette, 1995, p. 66

---

varier d'un individu à un autre, même au sein d'une même communauté d'appartenance, car le niveau d'instruction varie également d'un individu à un autre. La « culture anthropologique » est : « *un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribue à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité.* »<sup>1</sup>. La culture anthropologique ou « partagée », telle qu'elle a été qualifiée par GALISSON, rassemble les pratiques communes héritées au sein d'une société. L'adhésion de tous les individus à cet héritage constitue une partie de leur identité commune.

Bien que ces institutions s'intéressent à la culture savante ou cultivée dans le cadre de l'enseignement pluridisciplinaire, pour former des individus intellectuellement compétents, il est également question d'impliquer, dans l'enseignement d'une langue-culture étrangère, la culture anthropologique ou partagée par les individus, ayant cette langue-culture en commun et, cela part du principe défendu et affirmé par GALISSON que la culture apprise par les natifs peut être apprise par les étrangers dans un cadre scolaire<sup>2</sup>.

### **3. De l'émergence du concept d'« interculturel »**

Aujourd'hui, la Didactique des Langues Etrangères s'engage encore dans la recherche des mécanismes et processus servant à établir, dans des situations de classe, un contact entre la culture d'origine des apprenants et les aspects culturels de la langue cible, en vue de développer leurs compétences en communication, situées au-delà du « linguistique ».

#### **3.1. Prémices d'une approche**

Depuis la seconde guerre mondiale, la politique migratoire adoptée en Europe et aux Etats-Unis a permis l'accueil des millions de migrants, provenant

---

<sup>1</sup>PORCHER. Louis, *Op. Cit*, 1995, p. 55

<sup>2</sup>GALISSON. Robert, *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE International, 1991, p. 117

---

principalement de leurs colonies, pour faire face aux besoins du secteur industriel. De ce mouvement migratoire résultent de nombreux problèmes d'intégration linguistique et culturelle au sein des pays d'accueil. Par conséquent, les institutions officielles tenteront de contribuer à la proposition de solutions pratiques pour faire face aux problèmes posés par cette diversité linguistique et culturelle.

Les stratégies mises en œuvre afin de gérer l'hétérogénéité de la sphère socioculturelle sont multiples et appliquées progressivement, selon la catégorisation de Maddalena DE CARLO : le modèle assimilationniste ou monoculturel, le modèle intégrationniste et le modèle multiculturel, pluriculturel ou interculturel<sup>1</sup>.

Le premier modèle de gestion des langues et des cultures est basé sur la soumission des cultures d'origines des migrants au profit d'une culture dominante dans les pays d'accueil. Dans cette stratégie, il s'agit donc d'une tentative d'effacement des cultures d'origine pour imposer à leur place une nouvelle culture : « *le groupe minoritaire tend à être englobé dans la société d'accueil, à condition qu'il abandonne toute volonté de distinction et accepte en totalité les modes de vie et les valeurs du groupe dominant.* »<sup>2</sup>. Par conséquent, ce modèle a subi un échec, car il était difficile d'imposer de nouvelles pratiques culturelles à un migrant, ayant déjà intériorisé un système de valeurs, un mode de vie et des pratiques au sein de sa communauté d'appartenance.

Le modèle intégrationniste vient pour essayer de rattraper les failles du modèle précédent. Il vise la revalorisation des cultures des immigrants et œuvre à les faire connaître aux populations des pays d'accueil. Son succès est remarquable dans son orientation vers le maintien et la valorisation de l'identité linguistique et culturelle des individus, en mettant en égalité la culture d'origine

---

<sup>1</sup>DE CARLO. M, *Op. Cit.*, 1998, p. 36

<sup>2</sup>*Idem*, 1998, p. 36

---

et la culture d'accueil<sup>1</sup>. Cependant, la prise en considération de la diversité linguistique et culturelle de façon séparée constitue l'un des reproches destinés à ce modèle. Il est fustigé d'avoir séparé les cultures dans une optique multiculturelle. Or, l'objectif majeur des solutions proposées est de rendre le contact possible entre toutes les cultures pour une meilleure gestion de l'espace socioculturel dans les pays d'accueil et concrétiser le principe du *vivre-ensemble*.

Par ailleurs, le troisième modèle tente de rendre cet objectif possible en proposant une gestion interculturelle, susceptible de créer des passerelles entre les différentes cultures existant dans l'espace géographique des pays d'accueil, y compris les cultures d'origine des migrants. La notion d'interculturalité « *met en effet l'accent non seulement sur le processus de contact culturel mais également sur l'interpénétration, le métissage, des cultures, et donc des langues.* »<sup>2</sup>. La perspective interculturelle interpelle la notion de « langue », liée à celle de « culture ». Elle fait intervenir d'une manière ou d'une autre les aspects linguistiques liés à chaque culture.

En somme, ce sont donc ces éléments historiques, liés à l'immigration en Europe et aux Etats-Unis, qui ont fait naître la notion d'interculturalité, afin de pallier les problèmes linguistiques et culturels provoqués par les flux migratoires. Après l'échec des deux premiers modèles, assimilationniste et intégrationniste, les réflexions des spécialistes en éducation s'orienteront, à partir des années 70, vers une gestion faisant recours à une approche interculturelle pour faire face au repli identitaire et encourager l'ouverture sur les autres cultures. En France, l'éducation interculturelle est destinée d'abord aux enfants de migrants et, à partir des années 80, cette orientation est généralisée pour être, ensuite, destinée à l'éducation de tous les enfants.

---

<sup>1</sup>BLANCHET. P, « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique ». *Revue Synergies Chili*, n° 3, 2007, pp. 21-27

<sup>2</sup>BLANCHET. Philippe, *Op. Cit.*, 2007, pp. 21-27



---

Cependant, il est intéressant de préciser que de nombreux concepts désignant des sens différents, sont construits à base du radical « culture » : multiculturalisme, pluriculturalisme, interculturel, etc. Ainsi, le concept d'« interculturel » ne cesse-t-il encore de soulever des problématiques liées, d'une part, à une complexité de sa définition et à des confusions conceptuelles ; et, d'autre part, à son adoption par plusieurs domaines de recherche, en essayant de trouver les mécanismes nécessaires pour concrétiser ces principes.

### 3.2. Précisions conceptuelles

Il serait important dans notre recherche de mettre le point sur quelques concepts qui se trouvent, dans quelques situations, confus. D'ailleurs, certains confondent entre multiculturel et interculturel.

#### 3.2.1. Le pluriculturalisme

Le pluriculturalisme est l'une des politiques appliquées par le Conseil de l'Europe vis-à-vis de l'immigration et de l'éducation pour encourager la mobilité des individus, en essayant de développer leurs compétences dans diverses cultures. Il désigne une forme de prise en charge de la diversité culturelle et du multiculturalisme qui caractérise le Continent européen. Son principe est appliqué dans l'éducation et vise principalement la prise en charge des enfants issus de l'immigration, en leur suggérant la connaissance des éléments culturels des groupes majoritaires, en vue de les intégrer au sein du pays d'accueil. L'avantage de ce principe est de permettre aux enfants de migrants de garder leur identité culturelle.

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) décrit la situation des cultures dans une optique pluriculturelle : « *Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée...* »<sup>1</sup>. Le pluriculturalisme se situe au niveau

---

<sup>1</sup> Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Les Editions Didier, Paris : 2001, p. 12

---

individuel, car il s'agit d'une compétence dont le degré de maîtrise diffère d'un individu à l'autre et cette compétence est déterminée par la capacité de l'individu à comparer, à opposer et à faire interagir les différentes cultures, quand il est confronté à des situations de communication dans des contextes linguistiques et culturels multiples.

Le terme pluriculturalisme signifie « *la capacité à s'identifier et à participer à plusieurs cultures.* »<sup>1</sup>. Ces propos mettent l'accent sur la capacité à établir des différences entre, au moins, deux cultures. En effet, ces différences permettent à l'individu de s'identifier par rapport aux autres cultures, en distinguant, et la culture à laquelle il appartient, et les autres cultures qui lui sont étrangères, ce qui l'aidera à participer dans les échanges linguistico-culturels pour affirmer son identité, tirer profit des expériences plurielles, linguistiques et culturelles, et de négocier les différences.

Désormais, dans le domaine éducatif, la politique européenne en matière d'enseignement/apprentissage des langues-cultures s'orientent, grâce aux propositions du CECRL, vers une perspective plurilingue et pluriculturelle pour renforcer chez les apprenants une compétence de communication efficace.

### 3.2.2. Le multiculturalisme

La pluralité ethnique, linguistique et culturelle est à l'origine du caractère multiculturel des sociétés anciennes et contemporaines. En Amérique, les mouvements migratoires, provenant des pays latino-américains, européens et africains risquent souvent la survenance des tensions entre les différentes ethnies en provoquant, par la suite, un repli identitaire.

Le multiculturalisme désigne « *la cohabitation et la coexistence parallèle de plusieurs groupes socioculturels au sein d'une société. Chaque groupe est reconnu et identifié en tant que tel et a une liberté d'action.* »<sup>2</sup>. Cette définition

---

<sup>1</sup> CHAVES. R-M, FAVIER. L, PELISSIER. S, *Op. Cit*, 2012, p. 12

<sup>2</sup> CHAVES. R-M, FAVIER. L, PELISSIER. S, *Op. Cit*, 2012, p. 11

met l'accent sur un fait de « coexistence » et de « cohabitation », dans un espace géographique ou une société quelconque, de plusieurs groupes ethniques et socioculturels différents. Cependant, leur reconnaissance et leur identification ne sont pas fondées sur l'existence de contacts. Dans de telle situation, il s'agit de la description d'une réalité socioculturelle d'une société.

Dans les pays du Continent américain, en Australie, en Suède, la gestion de cette situation de pluralité linguistique et culturelle, caractérisant leurs sociétés, est prise en charge dans différents domaines. Cependant, l'objectif de la gestion multiculturelle, selon M. ABDALLAH-PRETCEILLE, n'a pas de relation parfaitement claire avec le domaine éducatif, car, selon lui, cette notion sert à reconnaître la diversité et à éviter l'éclatement de l'unité collective<sup>1</sup>.

En effet, le multiculturalisme désigne la gestion de la diversité culturelle et linguistique d'une société, afin d'assurer le maintien de la cohésion sociale et d'éviter les conflits qui en résulteraient, car il arrive parfois que des groupes socioculturels différents, coexistant au sein d'une même société, se trouvent en conflit de tout genre. Il serait donc important que les Etats prennent officiellement en considération les différences culturelles et linguistiques des groupes sociaux qui sont sous son autorité pour assurer le respect et la reconnaissance de la différence et éviter les actes de discrimination et de racisme entre les ethnies.

S'il n'y a pas de perspectives éducatives claires quant à la prise en charge du multiculturalisme des sociétés, comme le pense précédemment M. ABDALLAH-PRETCEILLE, les institutions éducatives pourraient jouer un rôle dans la prise en charge des représentations culturelles des apprenants appartenant à des groupes ethniques différents et partageant une sphère sociale commune. La tâche qui leur serait assignée est celle de rendre les représentations de ces apprenants favorables aux cultures des groupes ethniques.

---

<sup>1</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE. M, *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris : Hachette, 1992, pp. 36-37

### 3.2.3. L'interculturel

Aujourd'hui, le concept d'« interculturel » apparaît parmi les préoccupations de nombreux courants de recherche, ce qui lui attribue une richesse sémantique abondante. Suite aux problèmes liés à l'hétérogénéité culturelle et linguistique des apprenants à l'école, ce concept commence à voir le jour dans le domaine éducatif français, à partir des années 70, dans le cadre de la prise en charge des enfants issus de l'immigration.

L'interculturel se définit généralement en opposition avec le multiculturalisme. Si le radical constituant ces deux concepts est le même, les préfixes, « inter » et « multi », désignent deux visions respectivement différentes : « *l'une plutôt descriptive, l'autre plus centrée sur l'action* »<sup>1</sup>. Le terme multiculturalisme suppose l'existence de frontières entre les groupes socioculturels appartenant à une même sphère sociale ; celui d'interculturel essaye de mettre l'accent sur la possibilité de la création de contacts permanent entre les différentes cultures. Cette perspective convient concrètement le secteur éducatif qui œuvre à former des individus capables de faire face au multiculturalisme qui caractérisent les sociétés modernes.

L'interculturalité qui frôle de nombreux domaines trouve également sa légitimité dans l'enseignement/apprentissage des langues ; d'ailleurs, c'est la raison pour laquelle cette notion se trouve aujourd'hui au cœur des recherches en sciences de l'éducation et en didactique des langues-cultures étrangères dont le but est parfaitement formatif.

Plusieurs notoriétés de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ont essayé de définir l'interculturel par rapports aux données qui leur sont fournies par le contexte du domaine didactique. Cependant, il n'est pas facile d'attribuer une définition précise au concept d'« interculturel » pour plusieurs raisons. Parmi ces raisons, nous citons l'instabilité du concept de « culture »,

---

<sup>1</sup> DE CARLO. M, *Op. Cit*, 1998, p. 39

---

autour duquel pivote celui d'interculturel, et les mutations qu'il subit d'une ère à l'autre, tel que nous l'avons vu dans les lignes précédentes. Cette complexité constitue l'un des obstacles piétinant la délimitation de la définition de l'interculturel. En conséquence, il serait difficile de déceler les contenus culturels et interculturels à enseigner.

M. ABDALLAH-PRETCEILLE découpe le concept interculturel et nous explique que : « *Le préfixe "inter" du terme interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités.* »<sup>1</sup>. En effet, le préfixe « inter » sert à exprimer le lien établi entre les cultures de groupes sociaux différents. Il s'agit donc de la valorisation des liens relationnels entre des groupes sociaux différents. M. ABDALLAH-PRETCEILLE précise que l'interculturel est également centré sur les relations interpersonnelles issues de cultures différentes.

En outre, le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde* met l'accent sur l'importance du préfixe « inter » du concept « interculturel » qui permet « *de dépasser le multicultural. L'interculturel, en effet suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels.* »<sup>2</sup>. Si le multiculturalisme explique la réalité des groupes sociaux culturellement différents, l'interculturel favorise le contact et l'échange entre les cultures différentes. L'interculturel ne sert pas à stigmatiser la culture de l'Autre, dans une tendance ethnocentrique, mais, au contraire, il sert à conférer à l'individu un statut d'acteur social qui mérite d'être valorisé dans toutes ses spécificités linguistiques et culturelles.

Le concept d'interculturel se démarque des autres concepts abordés précédemment. Ce sont les préfixes « pluri » – « multi » et « inter » qui expriment des dimensions différentes, même si la notion de culture est leur élément commun. Le multiculturalisme décrit l'état d'une société où les cultures

---

<sup>1</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE. M, *Interculturel et multicultural*, Coll. Que sais-je ?, 1999, p. 48

<sup>2</sup> CUQ. Jean-Pierre, *Op. Cit*, 2003, p. 136

se trouvent juxtaposées, sans qu'il n'y ait de contacts ; le pluriculturalisme est centré sur l'état d'un individu, ayant vécu des expériences linguistiques et culturelles multiples, considérées comme enrichissement, pour confronter des situations de communication dans des contextes linguistiques et culturels divers ; quant à l'interculturel, il ne s'agit pas d'une simple coexistence indépendante d'un nombre de cultures, mais des interpénétrations, des interactions et des corrélations entre plusieurs cultures dont l'objectif est d'atténuer les conflits ethniques et raciaux, de renforcer le principe d'altérité et d'intercompréhension entre les Peuples, d'encourager la mobilité des individus à l'ère du numérique et de la mondialisation.

### **3.3. Les approches culturalistes en *Didactique des Langues Etrangères***

Avant d'aborder ce titre, il est nécessaire de distinguer deux dimensions, constituant deux approches différentes en didactique des langues étrangères. Il s'agit de la dimension culturelle et de la dimension interculturelle. Ces deux dimensions, culturelle et interculturelle, ne sont pas indépendantes l'une de l'autre, mais elles sont complémentaires dans la mesure où la première sert à étayer la deuxième. De plus, les démarches pédagogiques, servant à les aborder en classe, diffèrent selon les finalités et les objectifs définis par les institutions scolaires, en vue d'installer chez les apprenants, une compétence de communication qui, à son tour, impose deux compétences différentes : compétence culturelle et compétence interculturelle.

#### **3.3.1. La notion de « compétence de communication »**

TODOROV, cité par A. GOHARD-RADENKOVI, perçoit la communication comme étant « *un phénomène complexe en soi, ceci d'autant plus en contexte bi ou multiculturel ; une grande prudence est à observer quant*

---

*aux concepts de communication et d'interculturalité, du fait de la diversité des réalités sociales, politiques et économiques que ces deux termes recouvrent. »<sup>1</sup>.*

Pour comprendre la pertinence des compétences culturelles et interculturelles dans la communication, à l'ère où les échanges politiques, économiques et culturels s'intensifient, nous essayons d'approfondir dans la notion de « communication », étant l'enjeu majeur de l'enseignement des Langues-Cultures Etrangères, et déceler le caractère des savoirs qui entrent en jeu dans le processus de communication interculturelle.

Dans son acception générale, la notion de « compétence » est « *une capacité reconnue qui permet d'accomplir des actions, de résoudre des problèmes, de réaliser des tâches complexes, de comprendre et d'évaluer des situations, de prendre des décisions. »<sup>2</sup>. La compétence est liée à la capacité d'agir de façon appropriée dans des situations complexes. Il s'agit en effet d'une aptitude à adopter des comportements adéquats en fonction des contextes de vie quotidienne.*

Par ailleurs, la Didactique des Langues Etrangères reconnaît trois formalisations du fonctionnement de la communication : le schéma de Roman JAKOBSON, les théories de l'information et l'ethnographie de la communication.

La première théorisation de la notion de « communication » s'est fondée grâce aux travaux de Roman JAKOBSON. Cette théorie se résume dans un schéma de six composantes : émetteur, récepteur, message, code, canal et contexte. JAKOBSON perçoit la communication d'un sens unique (le message va d'un émetteur vers un récepteur). Or, la communication est une pratique

---

<sup>1</sup> GOHARD-RADENKOVI. Aline, *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, 2<sup>ème</sup> Ed, Berne : Editions scientifiques européennes, 2004, p. 56

<sup>2</sup>BARTHELEMY. Fabrice, GROUX. Dominique, PORCHER. Louis, *Op. Cit*, 2011, p. 47

---

sociale pendant laquelle l'individu joue un double-rôle (émetteur/récepteur) et participe à la construction de l'échange, selon un « *modèle orchestre* »<sup>1</sup>.

Selon la nouvelle conception de la communication, un locuteur est donc en situation d'élaboration, d'échange et de négociation de l'information, dans le cadre d'une interaction sociale<sup>2</sup>. De ce schéma, des réflexions didactiques découlent : « (...) *l'analyse de situations extérieures à la classe et de productions littéraires ou sociales appartenant à des genres admis [...] Ce type d'activité a pu ainsi caractériser un enseignement qui ne s'ouvrait plus seulement au système de la langue, mais aussi à la parole sociale* »<sup>3</sup>. Les didacticiens s'efforcent à la compréhension du fonctionnement du processus de communication dans des situations extrascolaires afin de permettre aux enseignants de recourir, en classe, aux supports didactiques authentiques, produits dans des situations de communication sociale réelles, car la communication est, avant tout, un acte social.

La théorie de l'information s'intéresse à l'effet que provoque un message sur les interlocuteurs. Elle se focalise sur les ajustements des malentendus, créés par les inégalités des interlocuteurs (âge, appartenance socioculturelle, appartenance ethnique, etc.). Cette théorie :

*« met en relief l'inégalité des interlocuteurs (en l'occurrence, enseignant et apprenant), souligne aussi l'intérêt des notions de probabilité et d'incertitude dans les effets produits par le message sur les partenaires de l'échange : le processus d'information, mesurable, vise à réduire une incertitude partielle ou même totale, ici à combler une ignorance chez l'apprenant. Il rend possible un apprentissage, une adaptation à la situation à laquelle est confronté l'apprenant. »*<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> DORTIER. Jean-Pierre, *Op. Cit*, 2003, p. 59

<sup>2</sup> CUQ. J-P, *Op. Cit*, 2003, p. 47

<sup>3</sup> MARTINEZ. Pierre, *Op. Cit*, 2011, pp. 10-11

<sup>4</sup> MARTINEZ. Pierre, *Op. Cit*, 2011, pp. 11-12



---

Ces principes se trouvent compatibles aux besoins théoriques et pratiques de la Didactique des Langues-Cultures Etrangères qui essaye de justifier la possibilité de leur application en classe. L'enseignant et l'apprenant sont confrontés à des perturbations de communication, engendrées par des inégalités d'âge et de statut. De ce fait, le retour de l'information exige de l'enseignant l'adaptation d'une communication accessible aux apprenants afin d'atténuer ces perturbations. Cependant, l'apprenant manifeste un besoin d'acquérir des connaissances lui assurant une participation fructueuse dans les situations de communication authentiques, en minimisant les perturbations produites par les effets des messages.

L'ethnographie de la communication va au-delà de la communication en situation de classe. Elle essaye d'éclaircir davantage la complexité de l'acte de communication et d'en définir d'autres paramètres. En 1974, DELL HYMES a explicité le fonctionnement de la communication langagière, en prenant en compte des paramètres qui pivotent autour des caractéristiques des participants en situation d'échange (verbal ou non-verbal) : « *normes socioculturelles d'interaction ou d'interprétation* »<sup>1</sup>. Le concept de compétence de communication est né d'une réflexion que HYMES a développée : « *les membres d'une communauté linguistique ont en partage un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique* »<sup>2</sup>. La réussite de l'acte de communication requiert des interlocuteurs le partage des savoirs linguistiques et des savoirs culturels garantissant l'interprétation des messages.

En effet, la Didactique des Langues-Cultures Etrangères a tenu compte des apports de ce type de réflexions. D'ailleurs, à partir de la notion de compétence de communication, proposée par HYMES, d'autres réflexions vont naître.

---

<sup>1</sup>MARTINEZ. Pierre, *Op. Cit*, 2011, pp. 12-13

<sup>2</sup>BERARD. Evelyne, *Op. Cit*, 1991, p. 18

---

Pour CANALE et SWAIN, la compétence de communication regroupe les compétences grammaticales, sociolinguistiques et stratégiques<sup>1</sup>. La compétence sociolinguistique permet d'ancrer la langue dans son caractère social. De ce fait, la culture du pays où l'on parle la langue cible devrait occuper une place au sein de la classe, car elle fait partie de l'ensemble des aspects sociaux de la langue. Dans un acte de communication, il arrive que certaines normes linguistiques ou sociolinguistiques soient transgressées, mais la compétence stratégique sert à compenser les ratés de la communication grâce à un ensemble de stratégies de communication qui, selon les deux auteurs, s'apprennent dès les premières années de l'apprentissage<sup>2</sup>.

Ainsi, Sophie MOIRAND perçoit la compétence de communication en quatre composantes<sup>3</sup> : linguistique, liée à la connaissance du code de la langue ; discursive, en relation avec la connaissance des différents types de discours et leur adaptation aux différentes situations de communication ; référentielle, concerne les différentes connaissances liées aux domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ; et, socioculturelle, constituée de l'ensemble des connaissances en rapport avec les règles sociales, les normes d'interaction et les traits culturels. La composante socioculturelle se situe au carrefour des trois autres composantes, car les spécificités socioculturelles d'une société se manifestent dans la composante linguistique, le choix et la manière de tenir un discours et la référence aux différentes expériences vécues, y compris les expériences à caractère culturel.

De nombreuses approches aident l'enseignant d'une langue étrangère à aborder le culturel en classe de langue étrangère. Nous nous interrogeons sur les démarches pédagogiques et les procédés didactiques qu'il serait nécessaire de mettre en œuvre, afin de réussir un enseignement culturel et interculturel dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

---

<sup>1</sup>*Idem*, p. 18

<sup>2</sup>*Idem*, p. 19

<sup>3</sup> MOIRAND. Sophie, In, BERARD. Evelyne, *Op. Cit*, 1991, p. 19

### 3.3.2. Approche culturelle

Si nous avons précédemment approfondi dans la compréhension du concept de culture, l'objectif était d'avoir une vision sur les éléments qui sous-tendent ce concept et pouvoir ensuite délimiter le cadre d'une intervention didactique pour enseigner une culture étrangère. Les didacticiens constatent une différence entre le processus d'acquisition des cultures maternelles et celui des cultures étrangères. Pour cette raison L. PORCHER affirme que l'acquisition d'une culture étrangère nécessite l'adoption de démarches pédagogiques et didactiques spécifiques<sup>1</sup>.

Enseigner une culture étrangère ne se fait pas indépendamment de la culture d'appartenance des apprenants. Il est en effet important de rappeler que l'objectif d'une approche culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'est pas d'amener l'apprenant à renoncer à sa culture d'appartenance ou de mettre en opposition deux ou plusieurs cultures différentes (culture(s) étrangère(s)/culture maternelle), mais le principe est de rendre d'abord l'apprenant conscient de l'existence d'un/des autre(s) système(s) culturel(s) différent(s) de celui de sa culture d'appartenance, en lui permettant de s'interroger sur quelques aspects culturels intériorisés dans sa culture maternelle.

G. ZARATE constate que cette approche « *sollicite une démarche de connaissance dont on ne peut sous-estimer la complexité : remise en cause de savoirs présentés et reçus comme définitifs dans la culture maternelle, communication fondée sur des références aussi bien implicites qu'explicites, apprentissage de la relativité.* »<sup>2</sup>. Ces propos nous confirment la complexité de l'intégration de la culture étrangère au sein d'une classe de langue pour plusieurs raisons. D'abord, l'approche culturelle impose un travail pédagogique et didactique sur les connaissances culturelles intériorisées par l'apprenant dans son milieu familial et social. Ces connaissances sont constituées d'un réseau de

---

<sup>1</sup> PORCHER. Louis, *Op. Cit.*, 2004, p. 50

<sup>2</sup> ZARATE. G, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986, p. 12

---

représentations, de cribles et de stéréotypes qui régissent le système culturel d'appartenance et influencent les comportements de l'apprenant.

Dans ce sens, l'enseignant est tenu d'amener l'apprenant à s'interroger sur ces représentations et stéréotypes dans le but de susciter chez l'apprenant des convictions, remettant en cause l'universalité de son système culturel d'appartenance, et à l'orienter vers le principe de relativité culturelle, tel que le pensent J-M. DEFAYS et S. DELTOUR qui considèrent l'approche culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangère comme étant une « *initiation à la culture étrangère (qui) entraîne inévitablement une autocritique de la sienne.* »<sup>1</sup>.

Ainsi, l'objectif de tout enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère est principalement communicatif. L'approche culturelle, dite aussi « socioculturelle », inscrit l'homme « *au centre de l'organisation sociale et du système culturel dans lesquels il évolue.* »<sup>2</sup>. En effet, pour accompagner les apprenants dans le processus d'acquisition des compétences communicatives, l'enseignant ne peut se contenter uniquement d'une approche culturelle à orientation sociologique et anthropologique, car l'objectif n'est pas seulement d'inculquer aux apprenants une série de connaissances culturelles, relatives au pays des natifs de cette langue, mais la culture intervient dans le processus communicationnel, ce qui requiert de l'enseignant d'aborder conjointement culture et langue, en faisant recours à une autre approche limitrophe, dite linguistico-culturelle.

Cette approche repose sur l'articulation des aspects linguistiques de la langue étrangère et des aspects culturels qu'elle véhicule. Selon F. WINDMULLER, cette approche se base « *en partie, sur l'étude des relations entre la langue, la culture et la société et prend en considération la façon dont une personne utilise et actualise la langue qu'elle utilise selon les différentes*

---

<sup>1</sup> DEFAYS. J-M, DELTOUR. S, *Op. Cit.*, 2003, p.70

<sup>2</sup> WINDMULLER. Florence, *L'approche culturelle et interculturelle*, Paris : Editions Belin, 2011, p. 38

---

*situations de la vie sociale.* »<sup>1</sup>. Vu que « culture » et « langue » se trouvent indissociables, cette approche connexe, à dominante linguistique, permet à l'apprenant, d'une part, d'ancrer les éléments culturels étrangers dans leur contexte linguistique et, d'autre part, d'attribuer, enfin, du sens aux aspects linguistiques qu'il acquiert.

Quant aux contenus culturels, pouvant être abordés en classe de langue étrangère, nous avons précisé précédemment que de nombreux chercheurs s'accordent sur la nécessité d'intégrer des éléments culturels dans leurs aspects social et anthropologique. Cependant, les considérations théoriques du concept de « culture » font émerger davantage de problématiques qui essaient de rendre les approches culturelles plus claires et plus applicables dans le domaine éducatif. Or, une culture est en mouvement perpétuel et est étroitement liée à l'individu, aux contextes de sa production et à ses différentes manifestations. Dans cette optique, M. ABDALLAH-PRETCEILLE écrit : « *Toute culture n'est que l'expression d'un point de vue susceptible d'être confirmé ou infirmé par d'autres points de vue. En ce sens, la culture n'est pas le reflet d'une réalité objective mais le résultat d'une activité langagière et sociale.* »<sup>2</sup>

D'après ces propos, la culture ne peut ni exister, ni être indépendante d'une confrontation de plusieurs points de vue et, du coup, des autres individus et des autres cultures. Autrement dit, exposer une culture étrangère en classe de langue nécessite une confrontation de chaque élément culturel étranger, ou « *point de vue* », avec d'autres éléments culturels, y compris la culture d'appartenance des apprenants, pour développer en eux d'autres visions du monde. Ce développement s'effectue dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, lorsque l'enseignant expose les apprenants aux aspects culturels de la langue cible dans le but de leur donner des occasions de vivre de

---

<sup>1</sup> *Idem*, p. 38

<sup>2</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, « Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité », pp. 51-57

---

nouvelles expériences culturelles différentes de celles qu'ils ont vécues dans leur environnement socio-familial.

En effet, exposer les apprenants à de nouvelles expériences culturelles les amène à acquérir une compétence culturelle telle qu'elle est décrite par M. ABDALLAH-PRETCEILLE et les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

Pour M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER la compétence culturelle est : « *la connaissance des différences culturelles, (...) une analyse en termes de structures et d'états.* »<sup>1</sup>. L'apprenant, ayant acquis une compétence culturelle, parvient à faire des distinctions entre les différentes cultures dans des situations de communication et d'échange avec d'autres individus appartenant à d'autres sphères socioculturelles. Ces distinctions lui permettent, à leur tour, de s'identifier, se positionner et interagir.

Par ailleurs, les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* pensent que les compétences linguistiques et culturelles « *permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.* »<sup>2</sup>. Les auteurs mettent l'accent sur les résultats de l'acquisition d'une compétence culturelle sur la personnalité de l'apprenant. Cette compétence lui ouvrira davantage de possibilités pour développer ses capacités en matière de raisonnement et d'analyse.

Pour revenir à la question des contenus culturels à exposer en classe de langue étrangère, F. WINDMULLER suggère une distinction entre deux orientations : « *la culture en tant qu'objet et la culture en tant que sujet* »<sup>3</sup>. Selon l'auteure, la première est celle qui se trouve au contact de la langue, donc présente dans la communication, et au cœur de l'environnement immédiat de

---

<sup>1</sup> *Idem*, p. 32

<sup>2</sup> Conseil de l'Europe, *Op. Cit*, 2001, p.40

<sup>3</sup> WINDMULLER. Florence, *Op. Cit*, 2011, p. 32-33

l'apprenant, ce qui lui permettra d'attribuer un sens aux objets culturels qu'il perçoit, en s'imprégnant dans de nouvelles expériences culturelles qui lui ouvrent des perspectives vers le principe d'altérité. La culture en tant que sujet est celle qui représente les groupes sociaux qui la pratiquent, en vue d'interagir avec des représentants des autres cultures.

*Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* fait depuis 2001 une révolution dans la proposition de démarches, de contenus et d'approches linguistiques et culturels. En effet, ses auteurs répertorient les caractéristiques culturelles d'une société européenne dans les aspects<sup>1</sup> suivants : la vie quotidienne ; les conditions de vie ; les relations interpersonnelles, valeurs, croyances et comportements ; langage du corps ; Savoir-vivre ; comportements rituels. Ces caractéristiques peuvent être abordées en classe de langue étrangère, notamment du FLE, selon les finalités de chaque cycle d'enseignement et, surtout, les besoins linguistiques et culturels des apprenants.

L'approche culturelle interpelle des démarches pédagogiques et didactiques complexes. L'enseignant est appelé à proposer des activités construites à travers des supports pédagogiques et didactiques variés pour présenter en classe les éléments culturels véhiculés par la langue-cible. L'objectif principal est d'aider l'apprenant à vivre de nouvelles expériences culturelles et solliciter celui-ci, implicitement ou explicitement, à mettre en contact la culture étrangère et sa culture d'appartenance pour favoriser un travail d'analyse et d'établissement de liens entre la culture étrangère et la culture maternelle, dont le but est de développer également, à travers de nouvelles expériences culturelles, des comportements et des attitudes favorables à l'altérité. En effet, opter pour une approche culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est un passage obligatoire pour aborder l'interculturalité, car les compétences culturelles servent à étayer la passerelle qui permettra à l'apprenant d'effectuer des allers-retours entre plusieurs cultures. Même si les premières années

---

<sup>1</sup>Conseil de l'Europe, *Op. Cit*, 2001, pp. 82-83

---

d'apprentissage d'une langue étrangère sont consacrées à l'acquisition des compétences linguistiques, l'enseignant est toujours sollicité d'introduire la culture étrangère, car les mots sont aussi porteurs de culture.

### 3.3.3. Approche interculturelle

C'est dans le cadre de l'approche communicative que l'approche interculturelle émerge et prend un statut particulier dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'adoption de cette approche en classe de langue étrangère suppose le recours à plusieurs autres approches, anthropologique, sociologique, culturelle, etc. qui servent à étayer les démarches pédagogiques et didactiques adoptées par les enseignants et enrichir les contenus des supports didactiques.

Les spécialistes en didactique des langues étrangères se sont penchés sur la question de l'intégration de la dimension interculturelle en classe de langue, afin de doter les apprenants des outils nécessaires leur permettant l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle et faire face aux défis de la mondialisation, caractérisée par une mutation flagrante des identités. En effet, il ne suffit pas d'être informé sur la réalité du monde étranger que l'on parvient à communiquer efficacement. Autrement dit, les connaissances culturelles acquises dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne constituent pas une compétence solide à communiquer et ne rendent pas l'apprenant prêt à la rencontre de l'Étranger et à la confrontation des cultures étrangères. L'approche interculturelle vise moins « *à enseigner aux apprenants une culture autre, à la comprendre, à les encourager à la tolérance, qu'à développer chez eux l'aptitude à vivre dans des milieux et des situations pluriculturelles, et à participer activement à l'élaboration de nouvelles formes culturelles issues de ces contacts.* »<sup>1</sup>. L'objectif principal est donc de dépasser l'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles. Cette approche est basée, d'abord, sur la compréhension de nouveaux systèmes culturels et le

---

<sup>1</sup> DEFAYS. J-M, DELTOUR. S, *Op. Cit.*, 2003, p.78



développement du principe de tolérance et d'altérité chez les apprenants. Elle se focalise davantage sur le contact des cultures qui aide à la création d'un dynamisme culturel issu des relations entretenues avec une ou plusieurs cultures dans des contextes pluriculturels.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères vise à développer chez les apprenants de nombreuses compétences linguistiques, culturelles et interculturelles. Selon M. BYRAM et *all*, l'intégration de la dimension interculturelle en classe de langue cherche à atteindre les objectifs suivants :

*« faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le 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'expérience et de relations. »<sup>1</sup>*

Les propos des auteurs se focalisent davantage sur l'« Etranger », en tant qu'individu ayant ses spécificités comportementales, linguistiques et culturelles différentes de celles de l'apprenant. En effet, dans le cadre de l'approche interculturelle, les auteurs insistent sur la nécessité de rendre l'apprenant capable d'entretenir des relations avec ces individus qui appartiennent à d'autres sphères linguistiques et culturelles.

En effet, le recours à une approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères rappelle les enseignants que les dimensions culturelle et interculturelle doivent être abordées dans leur cadre linguistique. Autrement dit, l'approche interculturelle fait partie de l'ensemble des approches préconisées dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et l'objectif de toutes ces approches est de doter les apprenants d'un ensemble de compétences,

---

<sup>1</sup> BYRAM. M, GRIBCOVA. B, STARKEY. H, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002, p. 11

linguistiques, culturelles et interculturelles, lui permettant de communiquer efficacement. Par conséquent, il n'est pas question d'écarter le rôle de la dimension linguistique, car l'approche interculturelle est adoptée dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères au même titre que les autres approches linguistiques.

Par ailleurs, la compétence interculturelle est cernée par les auteurs du CECRL dans les aptitudes suivantes :

*« - La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère - La sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture - La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels »<sup>1</sup>*

Ces capacités sont donc exprimées par les auteurs du CECRL dans les expressions et termes suivants : « *relation* », « *établir le contact* », « *intermédiaire* », « *au-delà de relations superficielles stéréotypées* ». L'établissement de relations et de contacts entre la culture maternelle de l'apprenant et la culture étrangère, pour créer des passerelles, servant à renforcer l'intercompréhension et la cohabitation avec d'autres personnes étrangères, se réalise pédagogiquement et didactiquement par la confrontation des représentations culturelles de l'apprenant et celles véhiculées par la langue étrangère afin de dépasser les stéréotypes, pouvant piétiner les relations interculturelles.

En somme, la question de l'intégration des dimensions culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est imposée par plusieurs circonstances. D'une part, la relation liant langue et culture

---

<sup>1</sup>Conseil de l'Europe, *Op. Cit*, 2001, p. 84

ne peut être écartée dans le processus d'enseignement/apprentissage, car l'une fait émerger l'autre dans le processus communicationnel ; et d'autres part, les mutations et les progrès actuels dans divers domaines à travers le monde renforcent la validité des arguments avancés en faveur de l'éducation interculturelle. Par conséquent, on ne peut parler d'interculturalité en l'absence de rencontres, effectives ou virtuelles, d'individus culturellement différents, qui favoriseraient les interactions entre les cultures et les identités.

**Conclusion partielle**

Dans ce chapitre, nous avons abordé le concept d'« interculturel », en partant de la constitution du concept de « culture ». Nous avons accordé une attention particulière au dernier concept, depuis son étymologie, jusqu'à sa constitution comme étant un concept scientifique reconnu. Nous avons exposé de nombreuses perceptions pour comprendre ce que réellement une culture. Nos investigations font constater la complexité des éléments qui la sous-tendent, malgré les quelques consensus anthropologiques, sociologiques et psychologiques. Par conséquent, cette complexité est, nous semble-t-il, l'un des aspects influant la clarté du concept d'« interculturel » qui ne cesse de prendre une place incontournable en Didactique des Langues Etrangères.

S'orienter vers une éducation interculturelle à l'ère de la mondialisation et du numérique tend à atténuer les conflits de tout genre. Elle est imposée, comme nous l'avons vu, par de multiples raisons, linguistiques, pédagogiques, politiques, etc. Par conséquent, la relation liant la langue et la culture procure davantage de légitimité à la Didactique des Langues Etrangères pour en assumer une part de responsabilité, en vue de développer chez les apprenants des perceptions positives non seulement à l'égard de la langue-culture étrangère mais aussi vis-à-vis de son locuteur-pratiquant natif et préparer d'éventuelle rencontre fructueuses avec ce dernier.

## **CHAPITRE II**

# **STATUT DE L'ETRANGER EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE : STEREOTYPES ET REPRESENTATIONS (INTER)CULTURELS**

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

### Introduction partielle

Dans le chapitre précédent, nous avons abordé le concept de « culture », son évolution et son association à plusieurs préfixes : « multi », « pluri » et « inter ». Nous avons exposé les différentes perceptions de ce concept en sociologie, psychologie et sciences de l'éducation, en expliquant les raisons de l'intérêt accordé, par les didacticiens des Langues-Cultures Etrangères, au concept d'« interculturel », dans une ère en pleine mutation. Nous avons ensuite révélé le rôle de la culture étrangère dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en vue d'initier les apprenants au pluralisme culturel et à l'ouverture sur l'Altérité.

Dans le présent chapitre, nous allons nous pencher sur d'autres concepts inhérents à notre recherche. Il s'agit des concepts de « représentation », « stéréotype » et « Étranger ». Nous mettrons l'accent sur le statut que devrait acquérir le concept d'« Étranger », en classe de langue, tout en prenant en compte les représentations et les stéréotypes interculturels des apprenants, lors de l'adoption des approches, culturelle et interculturelle.

## **I. Les représentations sociales : d'une notion à une théorie**

La notion de représentation occupe une place importante dans les recherches scientifiques, grâce à la sociologie de DURKHEIM qui l'identifie et « *la légitime en l'élevant au rang d'objet d'intérêt scientifique.* »<sup>1</sup>. Ainsi, grâce aux travaux de Serge MOSCOVICI, inscrits dans le cadre de la psychologie sociale, cette notion frôle, à partir de la 2<sup>ème</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle, de nombreux domaines en sciences humaines et sociales qui ne peuvent, aujourd'hui, l'écarter de leur champ d'étude, car elle apporte un édifice particulier à leur développement et à la compréhension de la pensée sociale et individuelle.

### **1. Naissance de la notion de « représentation »**

La sociologie et la psychologie sociale, étant deux disciplines appartenant au domaine des sciences humaines et sociales, étaient les premiers domaines ayant une légitimité d'initier aux études sur les représentations sociales, car ces dernières recèlent des caractéristiques relevant du social et du psychologique.

#### **1.1. La conception de DURKHEIM**

La notion de représentation est née des réflexions sociologiques d'Emile DURKHEIM autour des représentations collectives et des représentations individuelles. Ce sociologue part du principe que « *La société a pour substrat l'ensemble des individus associés* »<sup>2</sup>. Afin d'assurer l'harmonie de la vie sociale, sa perception donne lieu aux notions de « conscience collective » et de « conscience individuelle ». Pour DURKHEIM, la réalisation de cette harmonie est conditionnée par l'insertion des consciences individuelles au diapason de la

---

<sup>1</sup>ABDELFATTAH. F, « Les représentations de la grammaire : un éclairage précieux », *Revue Etudes en Didactique des Langues*, N° 28 (Stéréotypes et Représentations), Université de Toulouse III, 2017, pp. 31-45

<sup>2</sup>DURKHEIM. Emile, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale*, Vol, Tome VI, Mai 1898 : En ligne : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/Socio\\_et\\_philo/ch\\_1\\_representations/representations.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf) [Consulté le 02.04.2021]

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

conscience collective<sup>1</sup>. En effet, cette dernière permet la circulation d'un réseau de représentations qui trame la vie sociale et « *se dégagent des relations qui s'établissent entre les individus ainsi combinés ou entre les groupes secondaires qui s'intercalent entre l'individu et la société totale.* »<sup>2</sup>.

En s'appuyant sur la réalité des croyances religieuses, DURKHEIM estime que « *la religion ne peut se comprendre qu'en faisant appel aux représentations collectives.* »<sup>3</sup>. Les convictions religieuses d'un individu émanent des convictions collectives. Pour comprendre une religion, il faut donc se référer aux croyances collectives. Par conséquent, les représentations collectives déterminent et forgent les représentations individuelles, dans la mesure où chaque individu adapte ses différentes perceptions des objets du monde aux représentations qui circulent au sein de son environnement social.

Les réflexions de DURKHEIM s'accumulent et tracent une trajectoire scientifique de la notion de représentation. Dans son article, intitulé « *Représentations individuelles et représentations collectives* », publié en 1898 dans la *Revue de Métaphysique et de Morale*, il insiste sur l'importance de créer un lien entre les lois sociologiques et les lois psychologiques. Il estime que la vie collective et la vie mentale de l'individu sont construites de représentations, d'où la possibilité de comparer les représentations collectives et les représentations individuelles<sup>4</sup>. Cette comparaison lui permet de comprendre le processus de construction des représentations individuelles, grandement influencé par les représentations collectives qui, selon l'auteur, sont partagées par tous les individus appartenant à une société quelconque.

---

<sup>1</sup> ROUSSIAU. N, BONARDI. C, *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives*, Belgique : Mardaga, 2001, p.45

<sup>2</sup> DURKEIM. E, *Op. Cit*, 1898

<sup>3</sup> DELOUVEE. S, « La théorie des représentations sociales : quelques repères socio-historiques », In, LO MONACO. G, DELOUVEE. S, RATEAU. P, *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications*, Belgique, De Boeck, 2016, p. 44

<sup>4</sup> DURKEIM. E, *Op. Cit*, 1898



## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

Par ailleurs, DURKHEIM distingue et met en opposition les « représentations collectives » et les « représentations individuelles », dans la mesure où les premières relèvent du domaine de la sociologie et concernent l'étude des religions et des mythes sociaux ; et les secondes dépendent de la psychologie et s'intéressent à la conscience individuelle. Ainsi, en tant que sociologue, la conception durkheimienne fait-elle référence à la notion de « conscience collective ». Elle conçoit cette notion dans l'ensemble des croyances et des sentiments communs et partagés par la majorité des membres d'une société<sup>1</sup>.

### 1.2. La conception de LEVY-BRUHL

Etant le résultat de réflexions collectives, les représentations sociales diffèrent selon les contextes socio-historiques qui les font émerger. En effet, selon S. DELOUVEE, cet écart existant dans les représentations collectives amène LEVY-BRUHL à proposer « (...) *l'étude comparée des divers types de mentalité collective qui n'est pas moins indispensable à la science de l'homme que l'anatomie et la physiologie comparée ne le sont à la biologie.* »<sup>2</sup>.

Même si les réflexions durkheimiennes demeuraient sans suites, le fondateur de l'anthropologie française LEVY-BRUHL pensait qu'il était temps d'intégrer de façon conséquente la notion de représentation pour approfondir dans la science de l'homme et comprendre le système de fonctionnement des croyances dans les sociétés primitives. L'anthropologue a essayé de démontrer, à travers ses recherches, que les phénomènes sociaux ne peuvent être expliqués, en s'appuyant sur les lois de la pensée individuelle<sup>3</sup>. D'après cette perception, la priorité est donnée à la pensée collective sur laquelle devrait s'appuyer l'étude de la pensée des sociétés primitives :

---

<sup>1</sup> GAYMARD. Sandrine, *Les fondements des représentations sociales. Sources, théories et pratiques*, Paris : Dunod, 2021, p. 16

<sup>2</sup> LEVY-BRUHL. L, In, DELOUVEE. S, LO MONACO. G, DELOUVEE. S, RATEAU. P, *Op. Cit*, 2016, p. 44

<sup>3</sup> GAYMARD. Sandrine, *Op. Cit*, 2021, p. 18

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

*« Cette disposition d'esprit n'est pas propre aux seules tribus australiennes. Elle se retrouve dans les sociétés inférieures les plus éloignées les unes des autres, et avec une grande uniformité. Ce qui varie dans les représentations collectives, ce sont les forces occultes à qui l'on attribue la maladie ou la mort (...) »<sup>1</sup>.*

Les propos de LEVY-BRUHL essayent de faire la continuité des perceptions de DURKHEIM, en appréciant la valeur de la notion de représentation dans la compréhension de la pensée des sociétés. Ils essaient également de distinguer les facteurs qui font naître et régissent les représentations collectives. LEVY-BRUHL pense que, dans les sociétés primitives, ce sont les forces occultes et les mythes qui influencent les représentations collectives, contrairement aux sociétés civilisées dans lesquelles les représentations collectives sont régies, à des degrés variables, par une logique scientifique.

Pour réactualiser les perceptions du sociologue DURKHEIM et créer sa propre théorie, dite des représentations, S. MOSCOVICI a été influencé par plusieurs travaux antérieurs, notamment ceux de LEVY-BRUHL, autour de la pensée des sociétés primitives, en soutenant les postulats de ce dernier qui comparent la pensée primitive et la pensée moderne ou civilisée. Le psychologue social a soutenu ce que l'anthropologue nomme « *la loi de participation mystique* »<sup>2</sup>, unissant la pensée des sociétés primitives. Ainsi, a-t-il été influencé par les travaux de PIAGET, concernant le mode de la conception du monde chez l'enfant.

### 2. La théorie des représentations sociales de MOSCOVICI

Serge MOSCOVICI, psychologue social, est considéré comme le promoteur de la théorie des représentations sociales. Il a interrogé la notion de « représentation » dans de nombreuses recherches, notamment dans sa thèse de

---

<sup>1</sup> LEVY-BRUHL. L, In, GAYMARD. Sandrine, *Op. Cit*, 2021, p. 19

<sup>2</sup> MOSCOVICI. S, In, GAYMARD. Sandrine, *Op. Cit*, 2021, p. 19

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

Doctorat ès Lettres, intitulée « *La psychanalyse, son image et son public. Etude sur la représentations sociale de la psychanalyse* », publiée en 1961. Depuis, la théorie des représentations sociales s'élargit et occupe un champ de recherche particulier.

Le travail de MOSCOVICI s'intéressait à la psychanalyse comme objet de représentations et consistait à cerner les représentations sociales, circulant dans les discours journalistiques et dans les opinions des Français. L'objectif de ses études était « *de comprendre l'innovation plutôt que la tradition, une vie sociale en train de se faire plutôt que déjà faite.* »<sup>1</sup>. La réactualisation de la notion de représentation par MOSCOVICI n'est pas une continuité absolue des réflexions initiées par DURKHEIM, autour de la représentation collective et de la représentation individuelle, mais garde seulement la notion de représentation collective pour concevoir sa théorie des représentations sociales. D'ailleurs, S. MOSCOVICI reconnaît que les représentations sont « *(...) d'une façon ou d'une autre créées et modifiées. Chez DURKHEIM, cela n'arrive qu'exceptionnellement, dans des conditions extraordinaires.* »<sup>2</sup>. En effet, si, chez DURKHEIM, les représentations sont figées et ne sont modifiées que dans des circonstances extrêmement rares, car, dans l'exemple sur lequel il s'est appuyé, il expliquait certaines conventions sociales sur les convictions religieuses longtemps stables, Serge MOSCOVICI, dans une perspective sociologique et psychologique, affirme que les représentations sociales se créent et pourraient subir des modifications.

Le renouvellement de l'analyse des conceptions durkheimienne par MOSCOVICI insiste sur « *la spécificité des phénomènes représentatifs dans les sociétés contemporaines que caractérisent l'intensité et la fluidité des échanges et communications, le développement de la science, la pluralité et la mobilité*

---

<sup>1</sup>MOSCOVICI. S, In, DELOUVEE. S, In, LO MONACO. G, DELOUVEE. S, RATEAU. P, *Op. Cit*, 2016, p. 49

<sup>2</sup> *Idem*, p. 49

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

*sociales*. »<sup>1</sup>. La notion de représentation est déterminée par les circonstances qui caractérisent les sociétés modernes. Et, d'ailleurs, MOSCOVICI préfère le concept de « représentations sociales » au lieu de celui de « représentations collectives » de DURKHEIM pour distinguer, selon S. GAYMARD, l'intérêt qu'il porte à l'étude des représentations au sein des sociétés modernes, en évolution perpétuelle<sup>2</sup>. Il s'est intéressé aux objets scientifiques, comme nous l'avons vu dans le cas de son étude sur les représentations sociales vis-à-vis de la psychanalyse, pour étudier le processus de construction, d'organisation et d'évolution des représentations sociales.

Le principe fondamental de la théorie des représentations sociales de MOSCOVICI découle de la complexité du concept de représentation qui s'inscrit au cœur des perspectives psychologique et sociologique. Nous pouvons constater cette complexité, comme le constate également D. JODELET, dans son ouvrage *Les représentations sociales*<sup>3</sup>, dans la recherche de MOSCOVICI sur les représentations de la psychanalyse. Cette recherche s'inscrit au carrefour de la psychologie et de la sociologie pour dégager les perceptions des groupes sociaux et comprendre les interactions influant sur la construction, l'organisation et l'évolution des représentations.

Les recherches de MOSCOVICI aboutissent à la conceptualisation de la théorie des représentations sociales, en s'appuyant sur les processus d'objectivation et d'ancrage qui sont étroitement liés, l'un à l'autre, pour constituer les principes de base de la théorie des représentations sociales. Si ces deux processus ont été le résultat des constats de MOSCOVICI, plusieurs réflexions se développeront ultérieurement pour éclaircir davantage les processus de formation d'une représentation.

---

<sup>1</sup> JODELET. Denise, *Les représentations sociales*, Paris : Presses Universitaires de France, 1989, p. 53

<sup>2</sup> GAYMARD. Sandrine, *Op. Cit*, 2021, p. 3

<sup>3</sup> JODELET. Denise, *Op. Cit*, 1989, p. 53

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

Selon D. JODELET ces deux processus, d'objectivation et d'ancrage, « rendent compte de l'interdépendance entre l'activité cognitive et ses conditions sociales d'exercice, aux plans de l'agencement des contenus, des significations et de l'utilité qui leur sont conférés. »<sup>1</sup>. Étant une activité mentale et un processus qui forgeant la pensée sociale et individuelle, nous ne pouvons écarter l'aspect cognitif de la notion de représentation. En effet, l'objectivation et l'ancrage sont donc deux processus qui mettent en exergue la corrélation entre les aspects cognitifs et sociaux dans la formation d'une représentation.

Par ailleurs, S. GAYMARD reconnaît, non seulement, la contribution de l'aspect cognitif dans la formation d'une représentation, mais ajoute aussi que les deux processus d'objectivation et d'ancrage :

*« rendent compte de la façon dont le social transforme une connaissance en représentation et de la façon dont cette représentation transforme le social(...) illustrent le caractère dynamique d'une représentation sociale (...) montrent comment le social s'empare d'un objet et le transforme. (...) intègrent car ils articulent les interactions liant le social et le psychologique. »<sup>2</sup>.*

L'objectivation et l'ancrage sont deux processus qui dévoilent le rôle du social et de la cognition dans la formation d'une représentation et le pouvoir qu'exerce celle-ci dans la transformation de la société.

### 2.1. Processus d'objectivation

Pour MOSCOVICI, « Objectiver, c'est découvrir la qualité iconique d'une idée ou d'un être imprécis pour reproduire un concept en une image »<sup>3</sup>. MOSCOVICI pense que la formation d'une représentation sociale commence par le processus d'objectivation qui sert, de manière générale, à attribuer du sens à un

---

<sup>1</sup> JODELET. Denise, *Op. Cit*, 1989, p. 64

<sup>2</sup> GAYMARD. Sandrine, *Op. Cit*, 2021, p. 35

<sup>3</sup> MOSCOVICI, In, GAYMARD. Sandrine, *Op. Cit*, 2021, p. 36

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

objet (une idée ou un être) pour dénuer celui-ci de son caractère abstrait. Il s'agit du passage de l'objet de représentation de l'état conceptuel à l'état réel.

Ce processus est, selon MOSCOVICI, le résultat d'une activité cognitive qui tend à attribuer des significations aux objets représentés. Il explique que ce processus cognitif commence d'abord par le « *le stock d'indices et de signifiants qu'une personne reçoit, émet et brasse dans le cycle des infra-communications peut devenir surabondant.* »<sup>1</sup>. Plusieurs signifiants, désignant l'objet de représentation, circulent implicitement dans la communication, ce qui crée une abondance de significations, produites par la confrontation des autres significations qui existent déjà. Ensuite, une deuxième activité cognitive s'enclenche pour atténuer la surabondance des significations attribuées à l'objet. MOSCOVICI explique que « *Pour réduire l'écart entre la masse de mots qui circulent et les objets qui les accompagnent, et comme on ne saurait parler de « rien », les « signes linguistiques » sont accrochés à des « structures matérielles»*<sup>2</sup>. Ici, il s'agit d'une phase d'attribution de significations précises aux objets représentés pour réduire l'abondance des mots qui circulent dans la communication. Autrement dit, durant cette étape, les objets seront désignés par des signes linguistiques.

Or, D. JODELET décompose le processus d'objectivation en trois étapes. Il s'agit de la construction sélective, la schématisation structurante et la naturalisation<sup>3</sup>. Elle explique que les deux premières étapes font intervenir les actes de communication et les conditions sociales qui déterminent le choix et la combinaison des éléments constituant la représentation.

En effet, l'appartenance sociale de l'individu influe sur le processus cognitif de celui-ci, dans la mesure où la communication contribue à la confrontation des différentes significations structurant l'objet de représentation. Quant à la naturalisation, elle exerce une intervention flagrante dans le processus d'ancrage.

---

<sup>1</sup>MOSCOVICI, In, GAYMARD. Sandrine, *Op. Cit*, 2021, p. 36

<sup>2</sup>*Idem*, p. 36

<sup>3</sup>JODELET. Denise, *Op. Cit*, 1989, p. 73

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

En étant le trait d'union entre le processus d'objectivation et le processus d'ancrage, la phase de naturalisation donne aux notions « *valeur de réalités concrètes directement lisibles et utilisables dans l'action sur le monde et les autres.* »<sup>1</sup>.

Par ailleurs, A. PALMONARI et W. DOISE perçoivent l'objectivation comme processus qui « *déplace la science dans le domaine de l'être* »<sup>2</sup>. L'objectivation est, selon ces propos, une phase pendant laquelle les conditions nécessaires se réunissent afin de préparer la naissance d'une représentation. Cependant, elle ne prend le statut d'une représentation que dans le cas où le processus d'ancrage, qui « *la circonscrit dans le domaine du faire* »<sup>3</sup>, y intervient.

### 2.2. Processus d'ancrage

L'ancrage est un processus qui permet d'imprégner, au sein de la société, ce réseau de significations, attribuées à l'objet représenté, découlant d'un ensemble d'activités mentales et sociales et circulant implicitement dans les actes de communication. Pour A. PALMONARI et W. DOISE, l'ancrage « *permet de raccorder la représentation, de l'enraciner à quelque chose qui nous est familier. Ce processus va donc faciliter l'intégration de nouveaux éléments de connaissance dans des catégories connues permettant une réduction de la complexité sociale.* »<sup>4</sup>. Une fois l'objet de représentation est familier au sein de la société, l'ancrage permet de créer le lien entre le signifiant et le signifié. Par conséquent, de nouvelles connaissances sont intégrées à d'autres connaissances existantes, afin de faciliter la compréhension des objets du monde et déterminer les conduites sociales.

En outre, S. GAYMARD explique le processus d'ancrage et écrit : « *le processus d'ancrage permet de classer et de nommer les choses étranges et*

---

<sup>1</sup> JODELET. Denise, *Op. Cit*, 1989, p. 73

<sup>2</sup> PALMONARI. A, DOISE. W, In, GAYMARD. Sandrine, *Op. Cit*, 2021, p. 38

<sup>3</sup> *Idem*, p. 38

<sup>4</sup> *Idem*, p. 38

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

*menaçantes.* »<sup>1</sup>. Dans toute société, des objets (phénomènes, choses, êtres-vivants, etc.) sont perçus comme menace aux normes sociales établies. Ces normes constituent un ensemble de connaissances, socialement partagées, régissant les conduites sociales et individuelles. Par conséquent, le processus d'ancrage facilite le classement et la désignation d'un objet, en intégrant les nouvelles significations, qui lui sont attribuées, aux connaissances existantes.

Quant à l'étape de naturalisation, considérée comme trait d'union et élément commun entre le processus d'objectivation et le processus d'ancrage, elle rend la représentation prête à servir l'action sociale, car un objet, après être décrit par des significations abondantes, aura une désignation, paraissant recevable, acceptable et familière à l'intérieur des pratiques communicationnelles d'un groupe social.

MOSCOVICI, le fondateur de la théorie des représentations sociales, clarifie ce que signifie l'ancrage :

*« En d'autres termes, par le processus d'ancrage, la société change l'objet social en un instrument dont elle peut disposer, et cet objet est placé sur une échelle de préférence dans les rapports sociaux existants. On pourrait dire encore que l'ancrage transforme la science en cadre de référence et en réseau de significations, mais ce serait aller trop vite. »*<sup>2</sup>.

L'ancrage contribue au changement de l'objet social pour que la société s'en serve. Ce changement inscrit l'objet de représentation au sein de la société pour accomplir un rôle de conducteur des rapports sociaux. Ces rapports émergent à travers les pratiques sociales, culturelles et communicationnelles.

La théorie des représentations sociales donne de l'importance aux notions de « communication », de « cognition » et de « social », car les représentations sont le résultat de pratiques communicationnelles, socialement élaborées, et

---

<sup>1</sup> GAYMARD. Sandrine, *Op. Cit*, 2021, p. 38

<sup>2</sup>MOSCOVICI. S, In GAYMARD. Sandrine, *Op. Cit*, 2021, p. 38



## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

faisant intervenir une activité réflexive, située au niveau cognitif. Ainsi, les représentations ont-elles pour rôle d'assurer la communication et l'orientation des conduites des individus au sein de leur communauté d'appartenance.

De la sociologie à la psychologie sociale, en passant par les réflexions anthropologiques, la constitution du concept scientifique de représentations sociales est marquée par une histoire enrichissante. Son parcours lui confère, selon D. JODELET, des caractéristiques<sup>1</sup> de « transversalité » et de « vitalité ».

Ainsi, l'étude des représentations sociales a aidé à la clarification de plusieurs problématiques liées à la construction de la pensée sociale et individuelle. La transversalité est à l'origine de la complexité du concept de représentations sociales et se manifeste dans la « *construction lente et laborieuse de la notion en psychologie sociale, quasi abandon puis resurgie en sociologie, ou longue période d'ignorance, puis adoption massive en géographie humaine.* »<sup>2</sup>. La sociologie durkheimienne a donc préparé le terrain à la naissance de la notion de représentation. Cependant, après de longues années de réflexions autour des représentations (individuelle, collectives, mentales, sociales), cette notion se procure une légitimité pour intégrer le champ de la psychologie sociale où elle atteint un degré de développement considérable lui permettant de s'introduire dans d'autres domaines. Le paradoxe est dans son retour au domaine de la sociologie pour transposer ses acquis qui prouvent, sa pluridisciplinarité et son interdisciplinarité. De même, la vitalité de cette notion est reconnue dans « *cette sorte de dynamisme apte à générer de nombreuses recherches sous des orientations diversifiées.* »<sup>3</sup>. La constitution lente de la notion de représentation a contribué à son développement et à sa maturité scientifique. Par conséquent, l'étude des représentations constitue aujourd'hui un champ fertile, malgré la complexité de cette notion.

---

<sup>1</sup> JODELET, In, ROUSSIAU. Nicolas, BONARDI. Christine, *Op. Cit*, 2001, pp. 7-8

<sup>2</sup> ROUSSIAU. Nicolas, BONARDI. Christine, *Op. Cit*, 2001, p. 7

<sup>3</sup> *Idem*, p. 7

### **3. Représentation et objet de représentation : quelles caractéristiques ?**

Nous avons abordé, d'une part, la chronologie de la constitution du concept scientifique de représentation et, d'autre part, la chronologie de la formation d'une représentation. En effet, le passage de sa formation par deux processus, d'objectivation et d'ancrage, et par plusieurs étapes dans chaque processus et, étant un produit de réflexions sociocognitives, autour d'un objet du monde, une représentation acquiert des caractéristiques qui la distinguent de plusieurs autres concepts, ayant des acceptions rapprochées et utilisées dans certaines recherches comme étant synonymes. Mais il est aussi intéressant de déceler les caractéristiques de l'objet de représentation et les conditions lui permettant d'occuper une place de choix dans les représentations sociales pour comprendre les caractéristiques de l'« Étranger » qui est, avant tout, objet de représentation, ayant un intérêt didactique incontournable, et occupant une place dans la présente recherche.

#### **3.1. De l'objet de représentation**

L'objet de représentation peut être un phénomène, une idée, un événement, un objet matériel, un être-vivant, un lieu, etc. On ne peut avoir des représentations vis-à-vis de n'importe quel objet, car il y en a ceux qui ne suscitent aucun intérêt social et/ou individuel. Cependant, si l'introduction de celui-ci au sein d'une société soulève un intérêt social et/ou individuel, il sera objet de représentations dépendant de la nature de l'objet, de l'impact qu'il peut exercer sur la société et sur les individus et des réflexions collectives. En effet, pour qu'un objet soit élément de représentation, il doit remplir certaines conditions.

Même si plusieurs recherches se sont focalisées sur les conditions de construction d'une représentation et ont majoritairement validé les processus suggérés par S. MOSCOVICI, P. MOLINER s'est intéressé à l'objet de

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

représentation et a décelé cinq critères, pouvant faire d'un objet social un enjeu de représentation. Ces critères sont expliqués ainsi :

- 1) L'objet de représentation doit être « polymorphe », en suscitant une complexité de/dans la pensée sociale qui perçoit l'objet sous plusieurs perspectives pour permettre au groupe une maîtrise de certaines situations sociales. Le caractère polymorphe de l'objet de représentation favorise la multiplicité des visions et la possibilité de construire un réseau de représentations, décrivant cette complexité. En effet, c'est dans cette complexité de l'objet que les représentations sont construites.
- 2) La possibilité de partager la représentation, suscitée par l'objet, au sein d'un groupe social est une condition incontournable. Ce partage obéit à conditions. La communication interindividuelle prend, entièrement ou partiellement, en considération les appartenances groupales. C'est par la communication, en effet, que les représentations se construisent vis-à-vis des objets, ayant une relation avec les intérêts et les objectifs d'un groupe social. La durée d'existence de l'objet et le degré de son influence sur le groupe déterminent l'ampleur que pourrait prendre la représentation.
- 3) L'objet de représentation peut constituer une menace ou être un élément renforçant l'identité du groupe et la cohésion sociale. En effet, il doit susciter des enjeux liés à l'identité sociale et à la cohésion sociale. Ces enjeux, à leur tour, déterminent les objectifs du groupe social pour renforcer l'identité groupale et maintenir la cohésion sociale.
- 4) L'objet social doit créer une dynamique sociale et en être au centre, grâce à son utilité à travers laquelle il sert le groupe social. Cependant, cette dynamique ne peut exister si la représentation qu'il véhicule n'est pas mise au centre des relations entre le groupe d'appartenance et les autres groupes sociaux.

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

- 5) Le principe d'orthodoxie qui empêche la construction et la formation d'une représentation. Ce principe est en relation avec l'aspect idéologique et le contrôle exercé par les instances officielles pour enrayer le processus représentationnel.

Ces critères attribuent à l'objet une légitimité d'être classé au rang d'un objet de représentation sociale. Quand un objet s'introduit au sein d'une société, il ne peut être passé inaperçu. Il fera objet de réflexions individuelles et interindividuelles pour approfondir dans la compréhension et l'explication de sa complexité. La communication sociale délimitera ensuite l'utilité et la fonction que pourrait remplir cet objet au sein du groupe social et décidera ensuite de son sort. L'objet contribuera à la création d'une dynamique sociale et la créera en même temps par la représentation qu'il aura véhiculée. Cette représentation, dépendant des enjeux sociaux et des objectifs individuels, tels que le maintien de l'identité du groupe et la préservation de la cohésion sociale, trouvera son existence dans les interactions du groupe social qui l'ont fait apparaître et les autres groupes sociaux. Cependant, le processus représentationnel peut être piétiné par ce que MOLINER appelle l'« orthodoxie ». En effet, les différentes interventions des institutions et des médias, en contrôlant l'information et la manière de la présentation de l'objet, influent sur l'enclenchement naturel du processus représentationnel, en n'orientant la communication que vers certains objectifs politiques, idéologiques, économiques, etc.

Par ailleurs, les critères cernés par MOLINER ne sont pas exhaustifs certains objets ne répondent pas tous à ces critères pour statuer au rang d'objet de représentation sociale et aujourd'hui « *nous ne possédons pas d'outils qui permettraient d'affirmer avec certitude le statut social ou non d'un objet – entendu comme statut d'objet de représentation sociale (car tout objet a indéniablement une composante sociale).* »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> ROUSSIAU. Nicolas, BONARDI. Christine, *Op. Cit*, 2001, p. 22

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

Il nous semble intéressant de mettre l'accent sur un critère important qui pourrait étayer le classement d'un objet au rang d'objet de représentation sociale. Certains objets font irruption et s'introduisent au sein de la société, ensuite, après une opération d'évaluation de l'objet, menaçant ou renforçant l'identité du groupe et la cohésion sociale, certains objets seront écartés ou disparaîtront et d'autres persisteront et y imposeront leur existence, grâce à l'intérêt qu'ils auront suscité au niveau individuel et social, au rôle qu'ils auront à accomplir et, notamment, le lien existant entre « sujet » et « objet », car, par le contenu de l'acte de penser, comme le souligne JODELET, la représentation porte la marque du sujet et de son activité<sup>1</sup>. En effet, l'existence d'un objet de représentation dépend des objectifs des individus et des enjeux sociaux. Par conséquent des significations symboliques seront attribuées aux objets, dans et par la communication, pour arriver, ensuite, à construire sa représentation qui soit en conformité aux caractéristiques du sujet, pour qu'elle soit partagée à travers le discours.

### 3.2. Des caractéristiques d'une représentation

Nous avons vu que la représentation sociale apparaît au sein d'un groupe social et se soumet aux caractéristiques sociales de l'individu et aux caractéristiques de l'objet de représentation : « une « façon de voir », localement partagée au sein d'une culture, reliant un sujet à un objet. »<sup>2</sup>. La représentation est donc le produit des perceptions d'un sujet vis-à-vis d'un objet social. Puisque le sujet et l'objet de représentation ont des caractéristiques spécifiques à chacun, même si l'un est lié à l'autre, la représentation obéit incontestablement à certaines caractéristiques du sujet et de l'objet.

De nombreuses définitions essaient de décrire et de déceler les caractéristiques d'une représentation sociale. D. JODELET, citée par S.

---

<sup>1</sup> JODELET. Denise, *Op. Cit*, 1989, p. 54

<sup>2</sup> PETARD. Jean-Pierre, *Psychologie sociale*, 2<sup>ème</sup> Ed, Rosny, Editions Bréal, 2007, p. 165

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

GAYMARD, distingue cinq (05) caractéristiques d'une représentation sociale et explique comment une sixième caractéristique s'impose<sup>1</sup> :

- 1) elle est toujours liée à un objet qu'elle représente ;
- 2) elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept ;
- 3) elle a un caractère symbolique et signifiant ;
- 4) elle a un caractère constructif ;
- 5) elle a un caractère autonome et créatif ;
- 6) elle a un caractère social.

Selon ces caractéristiques, une représentation est liée à un objet social et lui attribue des images pour le qualifier, en fonction des caractéristiques sociales, culturelles, idéologiques du sujet ; elle rend l'objet « *présent quand il est lointain ou absent* »<sup>2</sup>. La représentation possède un pouvoir de substituer l'objet par une idée et conceptualiser les différentes perceptions qui lui sont attribuées. Ainsi, la représentation symbolise l'objet, en lui donnant des significations particulières : « *Elle est donc le représentant mental de l'objet qu'elle restitue symboliquement* »<sup>3</sup>. Quant aux caractères constructif, créatif et autonome de la représentation, ils découlent de l'activité mentale du sujet et des caractéristiques de l'objet, (re)construit et interprété. Etant une construction d'un ensemble d'activités cognitives, la représentation possède également un caractère social. En effet, les caractéristiques d'une représentation, selon D. JODELET, proviennent à la fois des caractéristiques de l'objet et du sujet qui, à travers une activité mentale, décrit, interprète et (re)construit l'objet de représentation dans un cadre social.

---

<sup>1</sup> JODELET. D, In, GAYMARD. Sandrine, *Op. Cit*, 2021, p. 66

<sup>2</sup> JODELET. Denise, *Op. Cit*, 1989, p. 54

<sup>3</sup> *Idem*, p. 54

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

J-C. ABRIC met l'accent sur les caractéristiques du sujet et de l'objet et de leur implication mutuelle, dans des situations au sein de la société, pour constituer le noyau d'une représentation. Il appelle « élément central » « *tout élément qui joue un rôle privilégié dans la représentation en ce sens que les autres éléments en dépendent directement, car c'est par rapport à lui que se définissent leur poids et leur valeur pour le sujet* »<sup>1</sup>. Il distingue, en effet, les éléments importants, des éléments moins importants constituant le noyau de la représentation. Il explique que ce noyau est lié aux caractéristiques du sujet et, notamment, à la nature de son implication dans l'objet et de ses aspirations. Il est également lié à la conformité des caractéristiques de l'objet aux normes et aux valeurs de la société, dans laquelle il se trouve. Le noyau de la représentation est aussi constitué de la finalité, liant le sujet et l'objet, et des différents objectifs du sujet qui se fait une représentation à l'égard de l'objet. Ce noyau se caractérise, selon J-C. ABRIC, par deux dimensions qui sont également les dimensions d'une représentation : « *une dimension fonctionnelle* » et « *une dimension normative* ».

La dimension fonctionnelle « *privilégie dans la représentation les éléments perçus comme pertinents pour l'efficacité dans l'action.* »<sup>2</sup>. La représentation n'est pas un simple un sens qu'un sujet attribue à un objet social, en le faisant circuler dans le discours, mais elle contribue, grâce à sa dimension fonctionnelle, à l'orientation des actions et des comportements individuels et groupaux. Cette dimension recèle l'ensemble des caractéristiques d'une représentation, repérées et utilisées par les individus dans leurs pratiques quotidiennes.

La dimension normative privilégie « *les jugements, stéréotypes, opinions admis par le sujet ou le groupe dans lequel il s'insère.* »<sup>3</sup>. La représentation comprend des éléments périphériques, contribuant à la constitution du noyau de la représentation. Ces éléments ne se révèlent pas dans les pratiques sociales

---

<sup>1</sup> ABRIC. J-C, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset : Del Val, 1987, p. 69

<sup>2</sup> *Idem*, p. 69

<sup>3</sup> *Idem*, p. 69

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

effectives, mais ont davantage une charge idéologique. La dimension normative intervient dans les jugements, les stéréotypes et les opinions qui portent le sens de la représentation.

En 1995, une troisième dimension, dite « mixte », a été démontrée par les recherches effectuées par J-C. ABRIC et E. TAFANI. La dimension mixte réunit les deux dimensions, fonctionnelle et normative, abordées ci-dessus. Elle fait référence aux éléments pertinents et aux éléments périphériques, constituant le noyau de la représentation, et « *interviennent à la fois dans les pratiques et dans les jugements* »<sup>1</sup>.

Pour caractériser une représentation, J-C. ABRIC se focalise sur les éléments apparents et les éléments périphériques qui l'entourent. Pour lui, les éléments qui sont clairement perçus constituent une dimension fonctionnelle, intervenant de manière flagrante dans les actions sociales. Les éléments périphériques comme les jugements, les idées, l'idéologie et les stéréotypes expriment la dimension normative de la représentation. Plus tard, l'existence d'une dimension mixte, unissant la dimension fonctionnelle et la dimension normative, a été démontrée dans certaines situations sociales.

Par ailleurs, J-P. PETARD, dans son ouvrage intitulé « *Psychologie sociale* », cerne la représentation en quatre caractéristiques<sup>2</sup> que nous essayons d'expliquer dans les lignes suivantes :

- 1) **La représentation est liée au sujet et à l'objet :** la représentation sociale est le produit des réflexions individuelles vis-à-vis d'un objet social. Elle est intimement liée au sujet qui manifeste sa subjectivité dans la description de l'objet. Autrement dit, l'appartenance du sujet à un groupe social engendre des influences culturelles, idéologiques, politiques, etc. auxquelles obéit le sujet. Ces critères d'influence diffèrent d'un groupe social à l'autre et font qu'un objet de représentation soit différemment perçu d'un groupe

---

<sup>1</sup> GAYMARD. Sandrine, *Op. Cit*, 2021, p. 240

<sup>2</sup> PETARD. Jean-Pierre, *Op. Cit*, 2007, pp. 165-167



## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

social à l'autre. L'objet est donc perçu selon les caractéristiques du sujet : « *les caractéristiques de l'objet sont appropriées par le sujet, puis intégrées et reconstruites en vertu de ses propres caractéristiques.* »<sup>1</sup>.

- 2) **La représentation est une construction d'activités sociocognitives** : les objets sociaux sont perçus grâce à l'activité mentale de l'individu. Ce dernier reconstruit l'objet à sa manière, en se soumettant à ses convictions et à certaines influences qui émanent de son environnement social. En effet, l'ensemble de ces activités mentales, circulant à travers la communication et effectuées par des individus appartenant à un groupe social donné, constitue un processus cognitif dont les influences sociales ne sont pas écartées. Etant le résultat d'activités sociocognitives, la représentation véhicule des caractéristiques culturelles, idéologiques, politiques, etc. liées à la société où elle émerge, ce qui explique que certains objets sont positivement perçus par certaines sociétés et négativement perçus par d'autres.
  
- 3) **Héritage et altérité** : les représentations sont socialement élaborées et partagées. Par conséquent, nous avons hérité de nombreuses représentations de la société au sein de laquelle nous vivons. Ces représentations sont déjà élaborées et prêtes à nous servir dans nos pratiques quotidiennes. Cependant, les représentations que nous avons vis-à-vis des objets du monde ne sont pas forcément les mêmes représentations que manifestent les membres des autres sociétés, car les normes sociales, les expériences, la culture, l'idéologie diffèrent également d'une société à l'autre. En d'autres termes, les enjeux sociaux sont à l'origine de cet écart existant entre les représentations d'une société et celles d'une autre société : certains objets paraissent menaçants aux normes sociales de tel groupe et, peuvent être, rassurants pour d'autres :

---

<sup>1</sup>PETARD. Jean-Pierre, *Op. Cit*, 2007, p. 165

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

*« Les représentations sociales portent, d'une part, la marque de l'appartenance sociale des individus qui en sont porteurs et garantissent ainsi leur identité, et, d'autre part, permettent à ces mêmes individus de distinguer les « autres », ceux qui ne partagent pas les mêmes représentations et qui leur apparaissent comme « différents ». »<sup>1</sup>.*

- 4) **La représentation : un contenu et un processus :** la représentation véhicule un contenu (un sens) et réunit un ensemble d'activités de pensée (un processus). Comme contenu, la représentation véhicule un sens qui est le produit de réflexions des individus. Ce sens est observable et remarquable à travers les conversations, les discours et les pratiques sociales quotidiennes. Il peut être exprimé par différentes manières, simples ou complexes : *« du mot ou de la figure qui condensent idées et significations (...) jusqu'au système organisé d'éléments normatifs, d'opinions, d'attitudes qui constitue une certaine version du réel. »<sup>2</sup>*. Il en ressort que cette caractéristique permet aux chercheurs de repérer les représentations que se font les individus à l'égard d'un objet social quelconque. La représentation est un processus, car *« il s'agit d'un mécanisme psychosociologique de pensée qui, d'une part, régit la formation, l'organisation et la transformation du contenu, et, d'autre part, rend compte de sa fonction et de son efficacité sociales. »<sup>3</sup>*. Nous constatons que la représentation n'est pas seulement un contenu. En tant que processus, elle contribue à sa formation, son organisation et sa transformation, en constituant un mode de pensée sociale organisé. Elle rend compte de son contenu, élaboré dans le cadre d'activités sociocognitives, et des différentes règles qui permettent son fonctionnement au sein de la société.

Les caractéristiques d'une représentation sociale, abordées par J-P. PETARD, permettent de mettre l'accent sur le lien existant entre la

---

<sup>1</sup>PETARD. Jean-Pierre, *Op. Cit*, 2007, p. 166

<sup>2</sup>*Idem*, p. 167

<sup>3</sup>*Idem*, p. 167

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

représentation, le sujet et l'objet. Cela permet à une représentation d'hériter de la subjectivité du sujet et de la complexité des caractéristiques de l'objet, qui s'inscrivent dans une dynamique sociale ; et de devenir, elle-même, un héritage partagé de génération en génération, pour que chacun s'y identifie et identifie l'autre à travers la différence, existant entre le contenu de ses représentations et le contenu des représentations des autres. Par conséquent, les représentations deviennent des processus qui gèrent la formation des autres représentations, leur organisation et leur transformation pour accomplir le rôle de gestionnaire des relations sociales.

En somme, les caractéristiques d'une représentation sont cernées par plusieurs chercheurs sous plusieurs angles. Le point en commun entre les perceptions des trois chercheurs évoqués (D. JODELET, J-C. ABRIC, J-P. PETARD), c'est qu'ils s'accordent tous sur le caractère social d'une représentation, car elle est socialement élaborée et partagée ; son pouvoir de construire, de régir et de changer le monde, étant un processus ; et, sa relation avec les caractéristiques du sujet et de l'objet qu'elle symbolise consolide son aspect cognitif.

Par ailleurs, il est important de mettre la lumière sur le caractère « héritage et altérité », évoqué par J-P. PETARD, car il met l'accent, d'une part, sur les différences dans les processus représentationnels, régissant le fonctionnement et l'organisation des sociétés – on ne trouve pas les mêmes représentations dans toutes les sociétés – ; d'autre part, sur l'existence d'une vision multidimensionnelle vis-à-vis d'un même objet social et, parfois, ce dernier n'existe pas dans toutes les sociétés. Par conséquent, l'importance de ce point dans notre recherche est doublement perçue : 1) les représentations héritées, dans le contexte social ou transmises dans le cadre scolaire, vis-à-vis d'un objet social, différent des représentations que se fait l'Étranger, lui-même, objet de représentation, à l'égard du même objet ; 2) les représentations constituent le point de départ de toute construction identitaire, dans la mesure où l'individu se

## **Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels**

---

(re)connaît par le biais des représentations construites et héritées dans son environnement social et celles que véhicule l'Étranger ou l'Autre, appartenant à une autre sphère sociale.

La centration des actions pédagogiques et didactiques sur les différences dans les représentations de « soi » et de l'« Autre » ou de l'Étranger amènent vers la (re)connaissance de l'Autre et la construction du principe d'altérité, basé sur la tolérance et l'intercompréhension, favorisant, ainsi, le dialogue des cultures.

### **4. « Stéréotype » et « représentation » : éclaircissements notionnels**

Les notions de « représentation » et de « stéréotype » constituent le point de départ de toute ouverture sur l'Autre. Dans le premier chapitre, nous avons vu que la culture ne peut épargner la notion de représentation, étant l'une de ses facettes anthropologiques. Par conséquent, la connaissance de l'Autre et de sa culture se situe au centre des représentations qu'on se fait de « soi » et de celles qu'on se fait de l'Autre. Cela explique la nécessité d'évoquer les notions de « représentation » et de « stéréotype » (inter)culturels et du rôle qu'elles jouent dans l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère, en vue d'installer, chez les apprenants, des compétences de communication.

La notion de représentation, ainsi que celle de stéréotype sont parfois utilisées sans prendre en considération les différences qui les distinguent, vu qu'elles appartiennent aux mêmes domaines de recherche. Il est donc indispensable de mettre le point sur les ambiguïtés sémantiques caractérisant ces deux notions.

#### **4.1. La notion de « stéréotype »**

A partir des années 1920, le stéréotype relève des préoccupations des recherches en sciences humaines et sociales, en portant le sens de schème ou de

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

formule figée<sup>1</sup>. Comme notion scientifique, elle a été d'abord élaborée par la psychologie sociale, vu son caractère, à la fois, psychologique, étant une activité cognitive, et sociologique, étant une élaboration sociale. Ensuite, d'autres domaines s'emparent de la notion et l'utilisent pour expliquer et éclaircir des problématiques liées à certains phénomènes psychologiques, sociologiques, didactiques, etc.

Le stéréotype, comme la représentation, est une manière de concevoir le monde (une personne, un groupe social, un objet, un lieu, etc.). En 1922, Walter LIPPMANN, publiciste américain, a utilisé pour la première fois la notion de stéréotype qui, pour lui, désignait « *les images dans notre tête qui médiatisent notre rapport au réel.* »<sup>2</sup>. Les stéréotypes renvoient aux images mentales construites, afin d'être en rapport avec la réalité. Si LIPPMANN pense que les stéréotypes sont importants dans chaque société, dans la mesure où ils permettent aux individus de percevoir la réalité ambiante, les recherches américaines en psychologie sociale prennent, en premier temps, le stéréotype dans son sens péjoratif, nocif et réducteur de la réalité<sup>3</sup>. Il ne décrit donc qu'une partie de la réalité, en écartant d'autres caractéristiques de l'objet.

Dans ce sens, R. AMOSSY pense que, jusqu'à nos jours, le stéréotype garde cette vision réductrice de la réalité. Une vision qui déforme l'autre et entraîne des préjugés, vu ses caractéristiques de catégorisation et de généralisation. Le stéréotype signifie aujourd'hui « *une expression que l'on répète sans l'avoir soumise à un examen critique. Les stéréotypes schématisent les représentations rudimentaires et simplificatrices relativement figées servant à caractériser un objet ou un groupe.* »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> AMOSSY, Ruth, *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris : Armand Colin, 2014, 2015, p. 26-27

<sup>2</sup> *Idem*, p. 26

<sup>3</sup> *Idem*, p. 26

<sup>4</sup> ODILE. Albert, FLECHEUX. Laurence, *Se former à l'interculturel : expériences et propositions*, Centre de documentation tiers-monde de Paris, Paris : Éditions Charles Léopold Mayer, 2000, p. 15

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

J-C. ABRIC classe le stéréotype comme l'une des manifestations de la dimension normative d'une représentation. Ce qui explique concrètement que le stéréotype est l'une des composantes d'une représentation. En outre, plusieurs définitions proposées par des chercheurs considèrent le stéréotype comme étant une représentation, vu les quelques caractéristiques qu'il partage avec celle-ci.

Nous avons vu précédemment que chaque société a des représentations et, par conséquent, des stéréotypes qui lui sont particuliers. Le stéréotype est une représentation, ayant résisté au développement, et il est le résultat d'un ensemble d'activités cognitives socialement élaborées. Il circule sous forme de formule ou d'expression, toute prête, et utilisée excessivement dans la caractérisation subjective d'un objet. Il réduit et déforme la réalité, en ne décrivant ni les détails de l'objet, ni toute l'expérience du sujet et ses rapports à l'objet.

H. BOYER explique ce que c'est que réellement un stéréotype, en le mettant en contraste avec la notion de représentation :

*« (...) il n'y a pas lieu de lui (stéréotype) conférer un statut exceptionnel, ou nettement différent de celui de la représentation (du reste, les deux notions sont parfois sous certaines plumes, confondus) : le stéréotype est bien une représentation qui a mal tourné, ou qui a trop bien tourné, victime, à n'en pas douter à la suite d'un usage immodéré dû à une grande notoriété, d'un processus de figement inhérent cependant à la nature de la représentation, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement simplificateur et donc univoque et à une stabilité de contenu rassurante pour les membres du groupe / de la communauté concerné(e) »<sup>1</sup>*

La notion de stéréotype est parfois confondue avec celle de représentation. Le stéréotype est considéré par H. BOYER comme étant une représentation, mais ayant des caractéristiques particulières. La représentation est, comme nous

---

<sup>1</sup> BOYER. Henri, *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, Paris : L'Harmattan, 2003, p.15

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

l'avons mentionné précédemment, un processus qui contribue à sa formation et à son développement, notamment en termes de contenu. Or, dans le cas du stéréotype, il s'agit d'une représentation qui résiste au changement et à la transformation, car il est doté d'un processus de figement, vu son ancrage solide, au sein de la société où elle se crée une légitimité. Le stéréotype acquiert une propriété, lui permettant d'être propagé au sein d'un groupe social, en raison de son caractère globalisant et simplificateur, ce qui rend facile sa circulation et sa pratique étendue dans le discours pour remplir une fonction sociale, de rassurant, et des fonctions cognitives importantes.

Dans cette optique, pour mieux décrire la différence existant entre « représentation » et « stéréotype », il suffit de se focaliser sur les deux facettes du stéréotype : 1) résistant au changement ; 2) simplificateur et globalisant.

La première facette renvoie à la résistance du stéréotype à toute forme de changement et demeure persistant pendant des années, voir des siècles : « *Les stéréotypes traversent sans dommage le temps et les générations (...) La proximité historique n'est pas le seul facteur déterminant.* »<sup>1</sup>. Nous avons vu que les caractéristiques d'une représentation dépendent des caractéristiques du sujet et de celles de l'objet, ainsi que du rapport entre le sujet et l'objet. La représentation peut subir des changements en fonction de ces caractéristiques. Or, le stéréotype est stable dans son contenu et, ni le temps, ni même les caractéristiques du sujet et de l'objet, ne puissent l'influencer, malgré les éventuels changements que subissent les générations (les sujets), à travers le temps, et les contraintes auxquelles sont soumis les objets sociaux.

La résistance du stéréotype à toute déformation trouve sa constance dans sa facette simplificatrice et globalisante. En tant que contenu, simple et généralisant, le stéréotype circule commodément dans la communication sous forme de qualificatifs, d'attributs ou de formules qui catégorisent les objets : « *A chaque*

---

<sup>1</sup>ODILE. Albert, FLECHEUX. Laurence, *Op. Cit*, 2000, p. 16

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

*catégorie est associée une série limitée d'attribut, spécifiques censés renvoyer à une sorte d'essence, une nature intrinsèque, disposition.* »<sup>1</sup>. Par son système de catégorisation, le stéréotype ignore quelques spécificités de l'objet (un groupe d'objets ou une communauté) et en décrit subjectivement quelques unes ; il caractérise l'ensemble, attribue des significations qu'il considère comme commune à tous les objets et, ensuite, les généralise à tous les objets appartenant à cet ensemble.

### 4.2. Les fonctions du stéréotype

Avant d'aborder les fonctions du stéréotype, il nous semble important d'éclaircir la distinction entre stéréotype et stéréotypage ou stéréotypisation. Les caractéristiques du stéréotype, mêlant le social et le cognitif, permettent de distinguer le « *le stéréotype comme schème collectif ou représentation culturelle figée, et le stéréotypage comme processus cognitif.* »<sup>2</sup>. Dans cette perspective J-P. LEYENS aborde l'utilité de la notion de stéréotypage et note que ce processus est « *une généralisation qui peut être utile aussi bien que nuisible en fonction des conditions de son usage* »<sup>3</sup>. Deux remarques nous semblent pertinentes : 1) le stéréotype est considéré comme contenu, du coup les individus peuvent ne pas se soumettre à certains contenus dans leurs pratiques ; 2) le stéréotypage est considéré comme processus intervenant au niveau cognitif, ce qui est considéré comme un passage obligatoire et utile pour les individus.

#### 4.2.1. La fonction cognitive

Dans les années 1970, la psychologie cognitive paraît utile pour la psychologie sociale et s'intéresse au traitement de l'information sociale. Elle considère le recours aux stéréotypes pour concevoir le monde comme démarche logique et naturelle.

---

<sup>1</sup>ODILE. Albert, FLECHEUX. Laurence, *Op. Cit*, 2000, p. 16

<sup>2</sup> AMOSSY, Ruth, *Op. Cit*, 2014, 2015, p. 50

<sup>3</sup> LEYENS. Jean Philippe, 1996, In, AMOSSY, Ruth, *Op. Cit*, 2014, 2015, p. 50



## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

La première fonction du stéréotype est la fonction cognitive. Selon A. ODILE, « *Stéréotypes et préjugés s'inscrivent dans une tendance spontanée de l'esprit humain à la schématisation qui constitue une tentative pour maîtriser son environnement.* »<sup>1</sup>. L'esprit humain ne peut se passer de ses facultés cognitives qui s'enclenchent spontanément pour se situer, situer les objets et interpréter la réalité de son environnement. La construction de la réalité passe inévitablement par un processus cognitif qui permet de faire émerger des perceptions et de déterminer les comportements à adopter vis-à-vis des objets. Dans cette perspective, la fonction cognitive du stéréotype intervient dans la construction, la sélection, l'acquisition et la mémorisation des connaissances.

En outre, la fonction cognitive des stéréotypes intervient dans l'évaluation des relations existant entre les groupes sociaux. En effet, cette fonction aide à déterminer les comportements, collectifs ou individuels, à adopter vis-à-vis des individus, appartenant à d'autres groupes sociaux, et le type de relations créées avec ceux-ci. En bref, les stéréotypes permettent de maîtriser la relation à l'Autre : « *Etre en relation, cohabiter, interagir avec d'autres personnes, à plus forte raison dans un environnement qui nous déroute, réveille pour ne pas dire exacerbe en chacun de nous le besoin d'arriver à évaluer pour pouvoir en quelque sorte maîtriser la situation* »<sup>2</sup>.

Ce que nous pouvons retenir de la fonction cognitive du stéréotype est la stratégie d'évaluation que met en œuvre l'individu pour maintenir une relation avec l'Autre ou rejeter celui-ci. En effet, connaître l'Autre, avoir une relation ou cohabiter avec lui, nécessite un traitement cognitif des stéréotypes, non seulement pour l'évaluer, mais également pour se situer par rapport à lui, c'est-à-dire s'auto-évaluer à travers les stéréotypes qui circulent au sein du groupe son social de l'Autre, ce qui aidera l'individu à se rendre compte des frontières séparant ses propres schèmes et ceux de l'« Autre ».

---

<sup>1</sup>ODILE. Albert, FLECHEUX. Laurence, *Op. Cit*, 2000, p. 17

<sup>2</sup>Idem, p. 17

#### **4.2.2. La fonction identitaire**

Le processus de catégorisation dans la construction des stéréotypes permet à l'individu de distinguer son groupe d'appartenance des autres groupes, en créant des frontières entre les groupes par les stéréotypes. Son adhésion à une perception partagée au sein de son groupe d'appartenance lui permet de revendiquer son appartenance identitaire et de se distinguer des autres individus appartenant à d'autres groupes sociaux : « *L'adhésion à une image partagée permet à l'individu de manifester son appartenance à un groupe dont il veut faire partie.* »<sup>1</sup>. La revendication de l'appartenance identitaire se base principalement sur la distinction faite entre le « soi » et l'« Autre ». Cette distinction s'élabore à partir de plusieurs paramètres dont figurent les frontières créées par les stéréotypes distinguant les images auxquelles adhère l'individu de celles auxquelles adhèrent les autres individus.

Chaque individu dresse une série de critères, résultant des perceptions attribuées à l'Autre, pour se comparer et établir les différences qui le distinguent de l'Autre : « *Attribuer à autrui un modèle de conduite divergeant, voire contraire à celui qu'on partage, permet de se définir en référence à lui : être, c'est être autre.* »<sup>2</sup>. Par ailleurs, R. AMOSSY confirme que « *le stéréotype apparaît avant tout comme un instrument de catégorisation qui permet de distinguer commodément un « nous » d'un « ils ».* »<sup>3</sup>. On se définit donc par rapport à l'Autre et, précisément, aux perceptions (stéréotypes et représentations) qu'on a de celui-ci. En outre, dans la définition de l'« Autre » et de « soi », le stéréotype peut générer une surestimation de « soi » et une dévalorisation l'« Autre ». D'ailleurs, la fonction identitaire du stéréotype va au-delà de la définition de « soi » et de l'«Autre ». Elle favorise l'estime de « soi » à travers les images qu'on se fait de l'Autre.

---

<sup>1</sup> STALDER. P, *Pratiques imaginées et images pratiques plurilingues. Stratégies de communication dans les réunions en milieu professionnel international*, Berne : Editions scientifiques internationales, 2010, p. 154

<sup>2</sup>ODILE. Albert, FLECHEUX. Laurence, *Op. Cit*, 2000, p. 17

<sup>3</sup>AMOSSY, Ruth, *Op. Cit*, 2014, 2015, p. 45

### **4.3. Représentation et stéréotype : quelle(s) différence(s) ?**

D. JODELET définit la représentation comme suit : « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* »<sup>1</sup>. Cette définition recèle les points communs que partagent une représentation et un stéréotype. Ces deux notions rapportent la vision que les membres d'une société ont d'un objet. Elles relèvent des savoirs « subjectifs », « naïfs » et « spontanés », soumis à l'appartenance socioculturelle des individus qui les construisent. De plus, elles contribuent à construire une vision du monde partagée par tous les membres appartenant au même groupe social.

De par sa caractéristique de figement, stable et durable, le stéréotype partage des fonctions avec la notion de représentation. Si les représentations, selon J-C. ABRIC, servent à justifier et à orienter les comportements, elles ont également des fonctions cognitives et identitaires<sup>2</sup>. Même si les stéréotypes déforment la réalité et ne la décrivent pas entièrement, telle qu'elle est, le processus de catégorisation oriente, dans plusieurs cas, vers la stigmatisation de l'Autre et la valorisation de « soi ». Par ces fonctions, les stéréotypes et les représentations permettent à l'individu de se distinguer de l'Autre. Être différent signifie l'appartenance à un groupe social différent de celui de l'Autre et l'adhésion aux normes socioculturelles particulières, définies au sein du groupe d'appartenance, et, par conséquent, le rattachement et le maintien aux représentations et aux stéréotypes qui se construisent et circulent au sein de la société pour régir les comportements individuels et sociaux.

La fonction identitaire des stéréotypes et des représentations peuvent constituer un obstacle à la connaissance de l'Autre qui ne s'effectue que si les représentations et les stéréotypes, régissant les groupes sociaux, se recoupent dans certaines perceptions. Cependant, chaque groupe social a ses propres

---

<sup>1</sup> JODELET. Denise, *Op. Cit*, 1989, p. 53

<sup>2</sup> ABRIC. J-C, In, GAYMARD. Sandrine, *Op. Cit*, 2021, p. 66-68

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

spécificités représentationnelles et, par conséquent, culturelles et linguistiques. En effet, tout contact culturel ou linguistique nécessite une adaptation des représentations, des stéréotypes et des préjugés : « *Les contacts entre cultures et langues différentes sont, en effet, largement fonction des représentations réciproques, des stéréotypes, des préjugés, soit de tout un côté subjectif et vécu, côté que l'on cherche maintenant à cerner plutôt qu'à évacuer.* »<sup>1</sup>. C'est dans cette perspective que la Didactique inscrit l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères. Elle œuvre à rapprocher les représentations de l'apprenant de celles du locuteur étranger, en relativisant les perceptions qu'il se fait vis-à-vis du monde.

Dans une optique didactique, il s'agit, en effet, de réguler certains traits constitutifs de l'identité de l'apprenant pour les rendre en conformité avec certains traits constitutifs de l'identité de l'Autre. Pour ces raisons, les notions de « représentation » et de « stéréotype » (inter)culturels constituent le point de départ vers l'adoption des approches culturalistes dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cependant, avant d'entamer le volet didactique du présent chapitre, il est nécessaire d'évoquer la notion d'« Étranger », afin de comprendre ses soubassements théoriques qui nous permettront d'intervenir didactiquement dans le but d'attribuer à l'Étranger une place de choix au sein d'une classe de langue étrangère.

### II. La notion d'« Étranger » : définition, statut et représentations

Rappelons-le, la présente recherche porte sur la notion d'« Étranger » et les différents stéréotypes et représentations (inter)culturels qui constituent sa figure chez les apprenants de FLE. Après avoir exposé la notion de « représentation » et celle de « stéréotype », il est important d'aborder la notion d'Étranger pour déceler ses différentes caractéristiques et, par la suite, proposer, dans une perspective didactique, des visions permettant à l'Étranger d'acquérir une place

---

<sup>1</sup> JODELET. Denise, *Op. Cit*, 1989, p. 197

## **Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels**

---

particulière dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, notamment dans le contexte algérien.

Si l'on qualifie une langue d'« étrangère », dans un espace géographique donné, c'est parce qu'elle n'existe pas sous les mêmes conditions dans lesquelles existent les autres langues au sein du même espace. Elle peut être apprise et familière, mais cela exige un certain nombre de conditions. De même pour l'Étranger, il pourrait acquérir un degré de familiarité, au sein d'un espace géographique, à condition que le contexte lui soit favorable.

### **1. La notion d'« Étranger » : Essai de définition et caractéristiques**

La notion d'« Étranger » occupe une place de choix dans les réflexions philosophiques depuis le XIXe et, notamment, le XXe siècle. Elle suscite des débats houleux sur sa définition et ses caractéristiques, surtout que chacun est considéré « Étranger » dans les représentations sociales des autres sociétés. Aujourd'hui, à l'ère du numérique, la figure de l'Étranger se complexifie et prend des perspectives diverses, allant, dans certains cas, et pour des raisons multiples, jusqu'à la manifestation de comportements racistes à l'égard de l'Étranger.

Cette notion est pareillement importante à étudier dans le cadre éducatif, notamment en Didactique des Langues Étrangères. Si l'on se focalisait sur l'enseignement/apprentissage des aspects linguistiques, dans les anciennes méthodologies de l'enseignement des langues ; puis, l'on commençait, à partir des années 1970, dans le cadre de l'approche communicative, à s'intéresser à l'articulation des aspects linguistiques et des aspects culturels, il serait également intéressant de conférer davantage d'importance au locuteur étranger de cette langue, au sein de la classe, où il manifeste non seulement sa langue, mais aussi sa culture, son mode de vie, ses comportements, ses pensées, etc.

S'il est difficile de définir ce que nous sommes, la définition de l'Étranger est également compliquée. Les spécificités qui nous définissent sont également

## Chapitre II Statut de l'Etranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

celles qui définissent l'Etranger, étant, nous-mêmes, Etrangers aux yeux des autres :

*« Ce que nous sommes, nous ne le sommes pas tout à fait, car tout ce que nous sommes par notre tradition, par notre langue, par notre culture et par notre être corporel excède infiniment ce que nous disons et ce que nous faisons. Le « retour à soi-même » est différé par un retrait de soi-même et un retard sur soi-même. »<sup>1</sup>.*

Dans son acception générale, la notion d'Etranger renvoie à la chose, à l'objet ou à l'individu, etc. avec lequel on ne s'est pas encore familiarisé. Il est Etranger, car il ne nous partage pas les mêmes spécificités, les mêmes caractères et les mêmes conditions, imposant son existence. Parfois, même si nous avons quelques critères en commun avec certains individus avec qui nous partageons le même espace géographique, le même lieu de résidence, la même école, etc. il nous arrive parfois de les considérer comme « Etrangers », car, tout simplement, nous ne les connaissons pas ou nous ne pensons pas de la même manière.

Puisqu'il se situe à l'extérieur de la communauté : *« l'étranger interpelle, interroge, car sa réalité est pour nous, précisément, étrange, c'est-à-dire différente, singulière. »<sup>2</sup>*. L'étrangeté de l'Etranger ne provient pas du hasard, mais elle est certainement constituée de caractéristiques spécifiques, permettant de distinguer sa réalité de la nôtre. Le plus souvent, l'étrangeté de l'Etranger est source d'inquiétude, de malaise, d'angoisse et d'insécurité. En effet, la connaissance de sa réalité, l'ouverture sur celle-ci et l'établissement de contacts avec lui nécessitent la prise en compte de ses caractéristiques culturelles, linguistiques, historiques, politiques, géographiques, etc.

Dans la présente recherche, nous nous intéressons à cet Etranger, locuteur de la langue-cible que les apprenants apprennent dans un contexte scolaire. Il est

---

<sup>1</sup> WALDENFELS. B, In BAMBARA, R. E, « L'étrangeté de l'étranger : la phénoménologie de l'étranger à partir d'Emmanuel Levinas et de Bernhard Waldenfels », *Anthropologie et Sociétés*, 40(3), 103–121 : <https://doi.org/10.7202/1038636ar> [Consulté le 01.10.2021 à 17 : 11]

<sup>2</sup> BARTHELEMY. Fabrice, GROUX. Dominique, PORCHER. Louis, *Op. Cit.*, 2011, p.17

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

Etranger tout comme le pays où il s'établit et la langue avec laquelle s'exprime. H. BOUZIDI pense que l'Étranger est « *celui qui ne fait pas partie de ma communauté, (...) qui parle une autre langue, que le plus souvent je ne comprends pas.* »<sup>1</sup>. L'Étranger s'exprime à travers une langue qui est « étrangère », par rapport à celle(s) dont s'expriment les apprenants. Par conséquent, il extériorise les faits culturels véhiculés par sa langue et qui circulent au sein de son pays ou de sa communauté d'appartenance.

L'Étranger appartient à une communauté culturelle spécifique et il s'y soumet : « *Etranger par sa culture que je n'appréhende pas : des manières de voir, de sentir, de penser, de s'exprimer, de réagir. Etranger, par son mode de vie, ses croyances, ses mœurs, ses réalisations, ses institutions, ses loisirs et ses aspirations.* »<sup>2</sup>. La langue et, par conséquent, la culture sont deux éléments qui structurent l'identité de l'individu, y compris celle de l'Étranger. En effet, l'appartenance linguistique et culturelle de ce dernier lui attribue des spécificités qui le distinguent du « nous ».

Il est reconnu que la langue véhicule une/des culture(s) ; la culture est faite de représentations qui structurent l'identité collective et individuelle. De ces deux postulats, il ressort que la différence entre le « il », qui représente l'Étranger, et le « nous » est perceptible dans les représentations qui structurent la réalité de l'Étranger et celles qui construisent notre réalité. Cette différence dans les représentations engendre des variations symboliques et culturelles et, du coup, un écart identitaire entre l'Étranger et le « nous » s'impose. Cet écart identitaire s'accroît et s'étend en fonction de la différence dans les représentations : tant les représentations vis-à-vis des objets du monde diffèrent, tant les distinctions dans les traits identitaires s'élargissent.

---

<sup>1</sup> BOUZIDI. Hassina, « Littérature-monde et transculturel », In, Dir, FRANCIS. Cécilia W, VIAU. Robert, *Trajectoires et dérives de la littérature-monde : Poétiques de la relation et du divers dans les espaces francophones*, Amsterdam – New York, NY : Editions Rodopi B.V, 2013, pp. 565-574

<sup>2</sup> *Idem*, pp. 565-574

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

Comme tout être-humain, l'Étranger ne peut acquérir des caractéristiques figées, car il est indéniablement influencé par les différentes mutations politiques, économiques, sociales, culturelles, etc. que subit le monde.

Ainsi, serait-il difficile de cerner ses caractéristiques, étant nous-mêmes étrangers aux regards de ceux qui n'appartiennent pas à notre sphère sociale. En effet, nous pouvons avancer que les caractéristiques de l'Étranger sont également les nôtres. Cependant, la différence réside dans la manière de se percevoir, conditionnée par les représentations qui circulent dans la société à laquelle appartient chacun de nous. Nous essayons de nous baser sur ce qui pourrait différencier le « Je », présent, du « Il », absent et en même temps présent, constituant également un objet de représentation au sein de la société à laquelle appartient le « Je ». Nous mettrons le point sur certaines caractéristiques qui découlent des réflexions philosophiques, anthropologiques et sociologiques.

### 1.1. De quelques visions philosophiques

En s'inspirant des réflexions de E. LEVINAS, B. WALDENFELS s'appuie, dans une perspective philosophique, sur l'étrangeté de l'Étranger, et caractérise celui-ci en quatre types d'étrangeté<sup>1</sup> : extatique, diastatique, extraordinaire et liminale, que nous essayons d'explicitier dans les lignes suivantes :

#### 1) Etrangeté extatique

Cette caractéristique s'explique dans le caractère de chaque individu, confronté à sa propre altérité. L'Étranger est considéré hors de lui et est souvent confronté aux traitements et aux perceptions de l'Autre. Il est, en effet, indispensable de mobiliser ses ressources culturelles pour confronter l'Autre et vice-versa : il s'agit donc des relations interculturelles qui s'établissent entre l'Étranger et l'Autre.

---

<sup>1</sup>WALDENFELS. B, In BAMBARA, R. E, *Op. Cit*, pp. 103–121 :



**2) Etrangeté diastasiq**

Cette particularité de l'Étranger s'explique dans l'écart qui existe entre l'« Autre » et l'« Étranger ». Le premier est identique à « moi » et inclut l'« Étranger » qui diffère de « moi », mais « *Une forme de proximité lie l'autre à l'étranger au point qu'on peut dire que celui-ci hante l'autre.* »<sup>1</sup>. Malgré l'écart existant entre l'« Autre » et l'« Étranger », une relation les lie, dans la mesure où l'Étranger, différant de « moi », fait partie de l'Autre, identique à « moi ».

**3) Etrangeté extra-ordinaire**

Cette caractéristique réside dans la difficulté de soumettre l'Étranger à des normes descriptives stables, car, lui-même est instable, d'où la difficulté de le maîtriser : « *L'étranger ne peut pas être localisé dans des coordonnées établies comme un certain « ici » et « maintenant » (lieux ou espace, temps).* »<sup>2</sup>. Certes, il est défini comme étant celui qui vient d'ailleurs ou qui n'appartient pas au commun, mais il est quasiment impossible de le délimiter dans un lieu ou espace donné ou même dans le temps.

**4) Etrangeté liminale**

Cette spécificité met l'accent sur le paradoxe existant, d'une part, entre la difficulté de cerner les caractéristiques de l'Étranger et, d'autre part, la facilité de le repérer ou de le percevoir.

En d'autres termes, WELDENFELS explique dans les « modes de retrait » – par opposition aux « modes de référence » – ce qui caractérise l'Étranger. Ce mode de retrait signifie, selon ce chercheur, que :

*« quelque chose ou quelqu'un est présent en tant qu'absent, sous la forme spécifique de la proximité du lointain. L'absence se grave dans la présence comme un creux, comme un pli. Husserl fut le premier à*

---

<sup>1</sup> BAMBARA, R. E, *Op. Cit*, pp. 103-121

<sup>2</sup> *Idem*, pp. 103-121

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

*caractériser l'étrangeté de l'autre de manière paradoxale. Il parlait de l'étrangeté de l'autre comme « accessibilité de ce qui est originellement inaccessible. » »<sup>1</sup>.*

Ces propos mettent l'accent sur le paradoxe de la proximité et de l'éloignement de l'Étranger ; sa présence et son absence ; son accessibilité et son inaccessibilité.

Cette perspective philosophique essaye de caractériser l'Étranger et décrit l'indescriptible qui, en se basant sur l'étrangeté de celui-ci, demeure une description incomplète, car d'autres critères lui échappent, non parce que l'approche fait défaut, mais la complexité et l'instabilité des caractéristiques de l'Étranger échappent aux normes standardisées d'une description exhaustive.

Par la complexité de la notion d'Étranger, engendrée par la complexité de ce qui est l'Étranger, une orientation nous paraît importante à saisir, dans la mesure où le phénomène de l'Étranger semble aller au-delà d'une simple différence à établir entre l'Étranger et le « moi » : « *L'étranger est celui qui nous surprend, perturbe par sa langue, sa culture, son sexe ou tout « état autre ».* Cet « état autre » n'introduit pas une simple différence. Car l'étranger est certes mon alter ego, mais il est surtout incomparable, hors-série. »<sup>2</sup>. L'Étranger se distingue par sa langue, sa culture, son sexe et des autres critères, encore flous, imprécis et ambigus, à saisir.

### 1.2. Des caractéristiques linguistiques, culturelles et sociales

Nous pouvons nous baser sur des caractéristiques, sociales, culturelles, linguistiques, etc. de chaque société pour dégager certaines particularités de l'Étranger, car celui-ci est influencé par son environnement social qu'il partage avec d'autres individus semblables. Dans d'autres sociétés, l'Étranger est

---

<sup>1</sup> WALDENFELS. B, In BAMBARA, R. E, *Op. Cit*, pp. 103–121

<sup>2</sup> BAMBARA, R. E, *Op. Cit*, 103–121

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

souvent perçu selon son appartenance sociale, ses spécificités culturelles et linguistiques, etc.

Selon L. PORCHER, chaque individu hérite trois types de capitaux : capitaux sociaux, capitaux culturels et habitus et ce sont ces héritages qui, transmis par inculcation, nous différencient et nous distinguent. Il explique que : « *Sur ce patrimoine qui nous tisse se greffent les héritages différentiels, ceux qui nous distinguent, et à travers lesquels nous manifestons notre identité propre d'individus appartenant à une même lignée historiques mais ne se ressemblent pas.* »<sup>1</sup>. L. PORCHER met l'accent sur l'existence de certains critères hérités, faisant de chaque individu un être singulier.

Nous essayons d'expliquer certains héritages que chacun hérite par inculcation dans son environnement social ou familial, ainsi que de l'histoire commune ou collective de la société.

### 1) Le capital linguistique

De manière générale, toute langue, étant un produit de la société, a ses propres spécificités et ses propres locuteurs natifs. Ce sont les spécificités du fonctionnement grammatical, phonétique, syntaxique, lexical, etc. qui distinguent les langues. En effet, puisque la langue est l'un des marqueurs identitaires, ses spécificités contribuent à la (re)connaissance des individus qui n'appartiennent pas à notre sphère linguistique et sociale.

Afin d'illustrer la particularité linguistique d'un Étranger, nous pouvons nous appuyer sur certaines spécificités de la langue française dans laquelle s'expriment plusieurs locuteurs à travers le monde. Nous pouvons, en effet, distinguer un Canadien, d'un Belge ; ou même, un Français d'un Suisse, à travers les marques phonologiques, les variations lexicales, propre à chacun. Dans cette optique, les auteurs de l'ouvrage *Le français langue étrangère*

---

<sup>1</sup> PORCHER. Louis, « Lever de rideau », in, ZARATE, G. et CANDELIER, M. (dir.), *Notions en Questions 2*, Rencontres en didactique des langues, Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures, Paris : ENS de Fontenay/Saint-Cloud, 1997, pp. 11-28

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

écrivent : « *Le français (qu'il soit considéré comme langue seconde, de scolarisation, etc.) est étranger aux capitaux culturels et linguistiques de ceux qui souhaitent l'apprendre.* »<sup>1</sup>. En tant que langue étrangère, le français fait partie des capitaux, acquis par des sociétés et des individus étrangers, et constitue l'une des empreintes identitaires dont ils jouissent.

### 2) Le capital culturel

La langue et la culture sont, comme nous l'avons vu, étroitement dépendantes. Chaque société détient un ensemble de pratiques conventionnelles qui caractérise son existence. Ces pratiques se traduisent par des comportements, rituels, traditions, coutumes, mode de vie, etc. qui circulent à travers la langue et manifestés par les individus constituant une société ou un groupe social.

La culture fait partie des éléments constitutifs de l'identité sociale et individuelle. En effet, les pratiques culturelles et les comportements manifestés seraient suffisants pour reconnaître l'étranger et définir sa provenance, son appartenance, son mode de vie, etc. Dans ce sens, M. ABDALLAH-PRETCEILLE pense que « *Les structures sont véhiculées par des individus et ne peuvent s'exprimer que par leur intermédiaire.* »<sup>2</sup>. La culture ne peut donc exister en dehors des comportements individuels et sociaux et constitue un ensemble de traits distinctifs, distinguant les sociétés et les individus.

L'étranger est donc soumis à un ensemble de pratiques socioculturelles, hérité au sein de son milieu social, et œuvre à les manifester, d'une manière ou d'une autre, pour marquer sa distinction par rapport aux autres individus, appartenant à d'autres sociétés ou groupes sociaux. Ces pratiques pourraient donc constituer l'ensemble des traits qui facilitent son repérage.

---

<sup>1</sup>BARTHELEMY. Fabrice, GROUX. Dominique, PORCHER. Louis, *Op. Cit*, 2011, p. 78

<sup>2</sup>ABDALLAH-PRETCEILLE. M, *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF, 2004, p. 8

### **3) Les habitus**

Un habitus, selon L. PORCHER, est « *très largement, une transmission d'héritage, une identité reçue, conféré (...).* »<sup>1</sup>. De ce sens, l'identité de l'individu est étroitement liée aux comportements culturels qui, hérités et choisis par celui-ci, dépendent fortement des habitus inculqués au sein de la société.

La famille ainsi que l'environnement social sont les lieux privilégiés à l'acquisition de l'héritage d'habitus. Cet héritage valide notre appartenance sociale et, par conséquent, notre identité, car l'environnement est détenteur d'un héritage historique, contribuant à la construction de l'identité. Dans cette optique, E. TODD, cité par Patrick CHARAUDEAU, écrit : « *Les héritages historiques (sont) constitutifs de nos représentations (...) qui fondent l'étrangeté de l'étranger (...) un patrimoine à représentations lignagères et matricielles* »<sup>2</sup>. En effet, ces habitus sont également constitués de représentations que l'on se fait du monde et qui diffèrent de celles qu'un autre individu acquiert et hérite de son groupe d'appartenance, ce qui crée une pluralité des identités.

L'Étranger pourrait être perçu dans ses dimensions sociales, linguistiques et culturelles et les habitus hérités au sein de son environnement socio-familial. Ces dimensions font émerger en lui des comportements qui le distinguent de l'Autre. De plus, ces comportements se manifestent dans les pratiques quotidiennes de l'individu pour que celui-ci soit aisément repérable par l'Autre. Luc BOLTANSKI confirme que « *Le rapport positif à l'étranger, l'attente de l'étranger, le désir d'échange avec lui, la compréhension de ce qu'il est (c'est-à-dire à la fois identique et différent), dépendent fortement de l'habitus inculqué, des pratiques familiales, de l'éducation prime.* »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> PORCHER. Louis, « Lever de rideau », in, ZARATE. G, CANDELIER. M, *Op. Cit*, 1997, pp. 11-28

<sup>2</sup> CHARAUDEAU. Patrick, « Contrepoint », in, ZARATE. G, CANDELIER. M, *Op. Cit*, 1997, pp. 29-38

<sup>3</sup> PORCHER. Louis, « Lever de rideau », in, ZARATE. G, CANDELIER. M, *Op. Cit*, 1997, pp. 11-28

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

Nous nous sommes focalisés sur l'Étranger et ses caractéristiques ; nous avons essayé de le définir et de déceler ses caractéristiques, même si cela paraît une tâche difficile. Cependant, nous sommes convaincus que la question de l'acceptation ou du rejet de l'Étranger dépend étroitement des représentations que se fait l'Autre de celui-ci. Par conséquent, cela nous pousse à nous interroger sur ce qui se passe lors de la rencontre de l'Étranger qui, en principe, n'est qu'une confrontation de multiples représentations que chacun se fait de l'Autre.

### 2. La rencontre de l'Étranger : dynamique des représentations et des stéréotypes interculturels

Nous ne pouvons sous-estimer le rôle des représentations interculturelles dans la rencontre de l'Étranger, car elles déterminent la nature des rapports qui s'établissent avec celui-ci. Il s'agit donc d'une confrontation de cultures et d'identités différentes, pouvant engendrer une intercompréhension ou, au contraire, une incompréhension. Dans ce sens, G. ZARATE pense que « (...) *les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité.* »<sup>1</sup>.

#### 2.1. La contrainte des stéréotypes interculturels

Nous avons vu précédemment que le stéréotype est une manière de percevoir et d'interpréter le monde. Le stéréotype culturel constitue ce système de perception-interprétation qui possède une grille composée de normes, de modèles et de codes culturels<sup>2</sup>. Cette grille permet à un individu d'évaluer les pratiques et les comportements d'un autre individu pour estimer le degré de leur adéquation aux normes culturelles de référence au sein de son groupe d'appartenance. Par conséquent, cette évaluation sert également à détecter les individus qui ne répondent pas aux critères définissant l'appartenance sociale et culturelle pour les classer au rang d'individus étrangers. En effet, plus l'écart

---

<sup>1</sup> ZARATE. Geneviève, « La notion de représentation et ses déclinaisons », in, ZARATE. G, CANDELIER. M, *Op. Cit*, 1997, pp. 5-9

<sup>2</sup> MUCCHIELLI. Alex, *L'identité*, 10<sup>ème</sup> Edition, Paris : Presses Universitaires de France, 2021, p. 44

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

entre les codes culturels est immense, plus le repérage de l'Étranger est facile. Par conséquent, l'accueil de ce dernier serait différent de celui d'un autre individu qui répondant aux critères de la grille.

L'incompatibilité des codes culturels trouve ses raisons dans la différence existant au niveau des manières de percevoir et d'interpréter le monde qui, à leur tour, sont constituées par les stéréotypes. Ces derniers peuvent, en effet, être à l'origine des obstacles qui piétinent l'ouverture sur l'Étranger et la (re)connaissance de celui-ci, car certaines normes, modèles et codes culturels véhiculés par celui-ci pourraient être en contradiction avec celles de l'Autre.

Le stéréotype caractérise les réalités sociales, culturelles, politiques, économiques, etc. de l'Autre ou de l'Étranger. Si certains pensent que la compétence interculturelle est seulement fondée dans la complexité du croisement identitaire, qui ne prend en compte que les caractéristiques culturelles, les croyances et la provenance de l'Étranger, d'autres croient qu'il est important de dépasser cette incompréhension. F. DERVIN croit qu'« *être un homme, une femme ou autre ; être riche ou pauvre ; avoir tels ou tels capitaux sociaux et culturels, etc. s'additionnent souvent pour compléter les façons de concevoir le soi et l'Autre.* »<sup>1</sup>.

La rencontre de l'Étranger est conditionnée par les perceptions qu'on a de celui-ci. Ces perceptions ne sont pas seulement cernées dans les caractéristiques culturelles ou le pays d'origine, mais, en tant qu'être humain, l'Étranger est perçu sous d'autres angles : sexe, situation socioprofessionnelle, capitaux sociaux. Ces derniers paramètres concernent également la perception de « soi » qui pourrait conditionner la rencontre de l'Étranger.

Dans ce sens, la rencontre de l'Étranger n'est pas seulement une confrontation de deux cultures, mais il s'agit également d'une rencontre de deux

---

<sup>1</sup> DERVIN. Fred, *Compétences interculturelles*, Paris : Editions des Archives Contemporaines, 2017, p. 7

individus, ayant chacun des caractéristiques identitaires complexes, faisant intervenir de nombreux critères constituant une identité.

## **2.2. Le croisement des identités**

Les recherches sur la notion de l'identité sont abondantes et s'orientent vers diverses perspectives, psychologiques, sociologiques, ethnologiques, politiques, etc. En effet, il est difficile de cerner de manière exhaustive les critères qui composent une identité et, par conséquent, ce qui est l'identité.

### **2.2.1. La notion d'« identité »**

La communauté scientifique essaye de dresser une liste de critères, pouvant définir et distinguer les identités. Les chercheurs ont établi des grilles qui comprennent des critères détaillant les référents identitaires sur lesquels s'établissent les différences identitaires. Ces critères permettent de distinguer les identités, les individus qui les revendiquent et, par conséquent, l'Étranger.

A. MUCCHIELLI établit une liste <sup>1</sup> non-exhaustive, comportant ces référents : (*référents écologiques ; référents matériels et physiques ; référents historiques ; référents culturels ; référents psychosociaux*) que nous rapportons et expliquerons ci-dessous :

- 1) Les référents écologiques** concernent, en premier lieu, les caractéristiques du milieu et des conditions offertes par l'environnement dans lesquels les individus exercent leurs activités ou pratiques. Ce milieu détient des caractéristiques de l'environnement naturel où ils vivent (climat, flore, faune, géographie, architecture et organisation des bâtisses, aménagement du territoire, etc.). En deuxième lieu, les influences qu'exerce ce milieu sur les individus. Il s'agit, selon l'auteur, des satisfactions, des frustrations, des objectifs, des éléments de l'organisation sociale, des rituels et des conduites

---

<sup>1</sup> MUCCHIELLI. Alex, *Op. Cit*, 2021, pp. 12-14



## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

de la mentalité liés à ce milieu de vie, des relations typiques de l'acteur à son cadre de vie.

Les caractéristiques du milieu de vie ainsi que les influences qu'elles exercent constituent l'un des caractères qui fondent l'identité collective et individuelle. Cette identité se manifeste par le maintien des individus à la superficie géographique du milieu, comme acquis identitaire, et ceux-ci œuvrent, d'ailleurs, à la défendre et chaque individu est identifié et s'identifie par rapport à son appartenance à un espace géographique donné.

2) **Les référents matériels et physiques** qui répondent, selon A. MUCCHIELLI, à cinq types de critères : les possessions (nom, territoire, personnes, machines, objets, argent, habitations, vêtements, etc.) ; les potentialités (puissance économique, financière, physique, intellectuelle, etc.) ; l'organisation matérielle (aménagement du territoire, de l'habitat, des communications, etc.) ; les apparences physiques (importance et répartition du groupement, traits morphologique, signes distinctifs, etc.) ; les caractéristiques démographiques et catégories réparties par (sexe, âge, activités, nombre d'habitants, de mortalité, de nuptialité, de fécondité), composition des groupements (familles, couples, etc.), les liens établis avec d'autres acteurs (immigration, émigration, endogamie, exogamie) ; répartition dans l'espace ; type de circulation, etc.

Les référents matériels et physiques composent un ensemble d'acquis contribuant à la définition de certains traits de l'identité. Cette dernière reflète, à son tour, l'appartenance identitaire de l'individu, car celui-ci est lié aux biens matériels et physiques qu'il acquiert au sein de son environnement et s'y identifie.

3) **Les référents historiques** sont composés de quatre éléments : les origines, les événements marquants, les traces historiques, lois ou normes trouvant leurs sources dans le passé. Les origines sont liées aux actes fondateurs, aux

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

mythes, aux créateurs et fondateurs, ayant engendré la naissance d'une nation, de son nom, de ses alliances et des liens de parenté qui se tissent entre les membres ; Les événements marquants font référence à l'histoire commune, partagée par tous les membres d'une nation (périodes importantes du développement, les transformations et mutations, les influences reçues, l'acculturation ou l'éducation, les périodes de traumatisme, culturels ou psychologiques, etc. ; Les traces historiques englobent les croyances, les coutumes, habitudes provenant de l'acculturation ou de l'éducation ; Les lois ou les normes, trouvant leurs sources dans le passé, sont constituées d'événements, de croyances, de rituels, d'accords, d'alliances, qui doivent être régisseurs actuels des activités sociales, politiques, économiques, etc.

Les référents historiques constituent l'un des éléments fondateurs de l'identité collective et individuelle, dans la mesure où chaque pays ou chaque nation s'identifie dans les rapports établis avec les grandes phases historiques de sa constitution, de son évolution et de son existence. Par conséquent, les lois produites par ces rapports orientent la vie actuelle des individus en se sentant concernés par un sentiment d'appartenance à une nation ou à un pays et en engageant à assumer son histoire.

4) **Les référents culturels** concernent les systèmes culturels, la mentalité et le système cognitif. Ils font références à ce qu'engendrent les faits culturels au sein de la société, aux croyances et à la religion, aux valeurs et codes culturels, aux expressions culturelles, aux activités festives, etc. ; La mentalité rassemble le mode de vie, les visions du monde, attitudes clés, normes, habitudes, etc. ; Le système cognitif fait référence aux traits psychologiques, aux attitudes, au système de valeur, au niveau d'instruction, etc.

La culture est individuellement et collectivement assumée. Elle est constituée d'un ensemble de référents contribuant de façon flagrante à la

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

construction d'une empreinte identitaire individuelle et collective. Ces référents permettent aux individus de se reconnaître et aux Autre d'identifier ceux-ci en fonctions de leurs pratiques culturelles.

5) **Les référents psychosociaux** se rapportent aux références sociales (nom, statut, âge, sexe, profession, pouvoir, devoirs, rôles sociaux, activités, affiliations, etc.) ; aux types d'activité et le maniement des outils ; attributs de valeur sociale (compétence, qualité/défaut, estimations diverses, etc.) ; aux potentialités de devenir (aptitude, motivation, stratégie, adaptation, conduite, etc.) ; au système des valeurs et des conduites spécifiques (traits et conduites spécifiques, motivations, intérêt, etc.) ; aux potentialités propres (compétences, résultats, activités, projets, etc.) ; aux images identitaires, venant des autres acteurs (stéréotypes, opinions des autres, etc.) ; aux affiliations et appartenances connues : groupes de pairs, groupes d'appartenance (âge, sexe, profession, sports, activités, etc.) ; aux symboles et signes extérieurs (tout ce qui renvoie à une place dans la hiérarchie sociale.).

Les référents psychosociaux englobent tous les critères ayant une relation avec le fonctionnement psychologiques au sein de la société. Ils font référence aux stéréotypes, aux symboles et signes, aux motivations et stratégies sociales qui poussent les individus à manifester des comportements et à exercer des pratiques qui leur sont spécifiques.

En somme, la liste des critères établie par A. MUCCHIELLI réunit plusieurs référents relevant de plusieurs domaines, mais cette grille ne peut récapituler tous les paramètres intervenant dans la définition de l'identité, vu la complexité de cette notion. Pour des besoins de recherche, chaque domaine essaye d'interpeler les critères qui lui sont nécessaires, d'où la catégorisation de l'identité : identité sociale, identité psychologique (identité individuelle et identité collective), identité culturelle, etc. Etant inscrite dans une perspective didactique et faisant intervenir les stéréotypes et les représentations

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

interculturels, notre recherche aurait besoin davantage d'éclaircissement de la notion de l'identité culturelle, afin de comprendre la complexité des relations qui s'établissent avec l'Étranger, car elle se base principalement sur la confrontation des identités.

Par ailleurs, l'identité est fondée, selon J. MASSONAT, sur deux dimensions<sup>1</sup> : 1) une dimension basée sur la relation avec soi-même ; 2) une dimension basée sur la relation avec les autres. La première dimension est liée aux jugements et aux perceptions qu'on a de « soi-même » sur ses caractères positifs, ses démarcations et les limites de celles-ci, la persistance du sentiment d'appartenance à un groupe, en faisant face aux mutations qui pourraient survenir. La deuxième dimension se manifeste, selon M. DE CARLO, par « *la reconnaissance (la valeur que les autres nous attribuent), l'unicité (la possibilité d'affirmer notre singularité) et la similarité (le besoin d'être reconnu comme appartenant à un groupe dont on partage certaines valeurs).* »<sup>2</sup>. Cette dimension confère une légitimité aux perceptions et aux jugements, émis par les autres, en vue de nous re-connaître et d'affirmer la singularité de nos pratiques, comportements, croyances, etc. qui se distinguent des leurs. En effet, ce sont ces deux dimensions centrées sur les perceptions de soi-même et les perceptions des autres et sur ce que nous sommes qui déterminent notre identité.

Dans la même perspective, P. BALANCHET, explique ce qu'est l'identité culturelle et la considère dans ce « *sentiment d'appartenance collective (donc, d'appartenance à un groupe), conscient de la part de l'individu et du groupe, reconnu par le groupe et, de l'extérieur, par d'autres groupes (qui s'en distinguent alors)* »<sup>3</sup>. L'identité culturelle est, avant tout, un sentiment de reconnaissance d'appartenance de soi et, par conséquent, de l'Étranger à deux groupes socialement et culturellement différents. En effet, une rencontre de deux individus implique la confrontation de deux identités constituées de deux

---

<sup>1</sup> MASSONAT. J, in DE CARLO. Maddalena, *Op. Cit*, 1998, p. 91

<sup>2</sup> DE CARLO. Maddalena, *Op. Cit*, 1998, p. 91

<sup>3</sup> BLANCHET. Philippe, *Op. Cit*, 2007, pp. 21-27

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

ensembles de représentations, de stéréotypes, de croyances, de symboles, de signes, etc. différents l'un de l'autre.

Nous constatons que la définition de l'identité est liée à l'existence de la différence qui démarque l'Étranger. Elle est approuvée par ce dernier à l'aide des variations existant dans les référents expliqués par A. MUCCHIELLI. Par conséquent, la rencontre de l'Étranger est une double reconnaissance identitaire, de l'un et de l'autre, basée sur une grille dans laquelle un individu inscrit ses traits distinctifs par rapport aux pratiques, comportements, croyances, valeurs, etc. de l'Étranger et vice-versa.

### 2.2.2. Les attitudes défensives

La rencontre de l'Étranger ne signifie pas uniquement la confrontation physique. Il s'agit également d'une rencontre d'identités différentes qui essayent de se confirmer et de s'imposer, l'une au détriment de l'autre, car chaque individu ou société essaye de sauvegarder les valeurs de son identité.

L'Étranger est souvent perçu comme étant une menace à l'identité individuelle et sociale. Par conséquent, après avoir senti une menace, des mécanismes de défense se déclenchent, afin de permettre la confrontation de l'Étranger. Par conséquent, des répercussions peuvent être constatées lors de cette rencontre.

Le repli sur soi est l'un des mécanismes auquel font recours, non seulement, les individus, mais aussi les sociétés pour se défendre des menaces extérieures, ce qui provoque, en effet, un repli identitaire, dont les conséquences sont considérablement néfastes, tant sur le plan individuel que social.

Les mécanismes de défense qui servent à préserver les valeurs d'une identité, selon un schéma<sup>1</sup> proposé par A. MUCCHIELLI, se résument comme suit :

---

<sup>1</sup> MUCCHIELLI. Alex, *Op. Cit*, 2021, p. 117

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

Lors d'une rencontre avec l'Étranger, une *alerte des mécanismes de défense sociale* se déclenche sous forme de « *mises à distance* », d'« *immobilisations* », de « *rapprochements* ».

- 1) **Les mises à distance** se manifestent par *des attaques* (les agressions défensives, les accusations, les rejets) ; *des indemnisations* (les autogrossissements, les menaces, défis et chantages, la surveillance d'intimidation) ; *des évitements* (les fuites, les secrets, les abandos-sacrifices et les désolidarisations) ;
- 2) **Les immobilisations** surgissent sous forme de *simulations* (les mensonges de défense, les faire-semblant, les camouflages) ; de *blocages* (les inhibitions, les écarts et remparts, les raidissements en faisant front) ; de *rétractions* (les rétractions, les autodiminutions, les mises à l'abri) ;
- 3) **Les rapprochements** font émerger les *soumissions* (les allégeances et appartenances affichées, les conformisations et surconformisations, les annulations rituelles) ; les *justifications* (les rationalisations, les excuses sociales et disculpations, les parades vertueuses) ; les *séductions* (les corruptions, les séductions, les victimisations).

MUCCHIELLI met l'accent sur les différents comportements et réactions qui se produisent quand l'identité individuelle ou sociale est menacée. Ces réactions sont, le plus souvent, d'ordre psychologique et se transforment ensuite à des formes de rejet ou d'acceptation, selon le degré de la menace, mais l'objectif est de préserver l'identité.

De même, la rencontre de l'Étranger suscite un sentiment de menace à cause d'une non-conformité identitaire. Cependant, il est possible de préparer les enfants, dès leur bas âge, à se familiariser à la pluralité culturelle, linguistique et identitaire. Il serait indispensable d'intégrer, dans les programmes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la culture de l'Autre et d'attribuer à l'Étranger un statut particulier.

## **Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels**

---

Après sa sortie de son cadre sociologique, la notion de culture bénéficie d'un grand intérêt dans les recherches en Didactique des Langues-Cultures Étrangères. Les didacticiens la considèrent comme étant l'une des bases sur lesquelles est fondé tout enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère. Ils s'accordent sur le rôle des représentations culturelles dans le développement des compétences communicationnelles de l'apprenant. En effet, la prise en charge didactique des représentations et des stéréotypes de celui-ci, vis-à-vis de la langue-culture étrangère, de ses locuteurs et pratiquants natifs ou même du pays où cette langue-culture est maternelle, contribue positivement à l'acquisition de cette langue-culture étrangère. Cependant, cela nécessite des actions pédagogiques et didactiques, en vue de rendre ces représentations et stéréotypes favorables à l'acquisition des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles.

### **3. Des approches, culturelle et interculturelle, en classe de langue étrangère**

De nombreuses approches sont à mettre en œuvre dans le cadre de l'enseignement culturel et interculturel. A partir des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, des recherches et des propositions ne cessent de se proliférer dans le domaine de la Didactique des Langues Étrangères pour rendre efficace un enseignement/apprentissage conjoint du linguistique et du culturel.

Nous nous interrogeons d'abord sur le statut de l'Étranger, en classe de langue, étant médiateur d'une langue et d'une/des culture(s). Puis, nous présentons une proposition théorique, centrée sur le travail didactique et pédagogique, en vue de remanier les des représentations des apprenants et alléger le poids des stéréotypes empêchant le développement des compétences culturelles et interculturelles des apprenants. Enfin, nous mettrons l'accent sur le rôle de l'enseignant, en classe de langue, afin d'ancrer ses pratiques dans le cadre d'une approche culturelle et interculturelle.

### **3.1. Des représentations et stéréotypes : un passage obligatoire**

Dans une optique didactique, la classe de langue est le lieu favorable à la rencontre et à la découverte de l'Étranger et d'une/des culture(s) étrangère(s). La perception culturelle, chez l'apprenant, ressemble, selon H. BOYER, M. BUTZBACH et M. PENDANX, aux apprentissages phonétiques qui sont, au départ, frappés par la surdité<sup>1</sup>. Il est donc important de partir du principe que les habitus culturels que l'apprenant d'une langue-cible a acquis ne sont pas universels et que, dans d'autres sociétés, il existe d'autres habitus culturels différents des siens.

Si les représentations ne sont pas stables, comme nous l'avons déjà vu, l'enseignant d'une langue-culture étrangère devrait exploiter ces caractéristiques dans une démarche (inter)culturelle.

L'accès à la culture étrangère ne peut s'effectuer fortuitement. Il nécessite des activités d'apprentissage spécifiques, pouvant, d'une part, attribuer un statut particulier aux représentations culturelles de l'apprenant et aux stéréotypes qui étayent la manifestation de ses sentiments ethnocentriques et égocentriques ; et, d'autre part, intervenir sur le plan cognitif pour analyser ces représentations et stéréotypes culturels qui circulent dans sa culture maternelle pour les relativiser, en les confrontant aux faits culturels véhiculés par la langue cible.

Ces auteurs expliquent cette analogie : « (...) *du moins s'il (l'apprenant) est totalement monolingue, il est prisonnier des cribles des filtres de sa propre culture, qui sont autant d'obstacles à une compréhension correcte de l'autre culture, tout le crible phonologique est un obstacle à l'accès aux sons de la langue étrangère.* »<sup>2</sup>. Si le recours à la langue maternelle de l'apprenant suscite de l'intérêt dans tout le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et que certains de ses aspects linguistiques peuvent constituer un

---

<sup>1</sup> BOYER. Henri, BUTZBACH. Michèle, PENDANX. Michèle, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE International, 1990, p. 72

<sup>2</sup> *Idem*, p. 72



## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

obstacle à l'acquisition des compétences linguistiques, la culture maternelle de l'apprenant peut également constituer un obstacle à la compréhension de l'Étranger et de la culture étrangère.

Par ailleurs, M. DE CARLO fait intervenir la notion de « préjugé » et affirme son utilité dans le processus d'enseignement d'une culture étrangère : « Avant de « démasquer » ou de « démonter » le stéréotype, il serait alors nécessaire de comprendre en quoi il se distingue du préjugé, terme avec lequel il est souvent identifié »<sup>1</sup>.

La notion de « préjugé » est perçue comme étant « une attitude envers les membres d'un groupe extérieur où les tendances à l'évaluation négative prédominent. »<sup>2</sup>. Le préjugé relève de l'émotionnel et de l'affectif. Il s'oriente davantage vers une évaluation négative des individus. Pour expliquer la différence entre « stéréotype » et « préjugé », R. AMOSSY donne l'exemple suivant : « Si se représenter un Noir comme paresseux et irresponsable relève du stéréotype, et manifester du mépris ou de l'hostilité à son égard relève du préjugé, lui refuser sur cette base l'accès à un poste constitue un acte de discrimination. »<sup>3</sup> Le préjugé diffère du stéréotype dans la mesure où il est l'intermédiaire en la représentation que l'on se fait à l'égard d'un objet et l'acte qui en découle. Le préjugé est l'influence psychologique qu'exerce le stéréotype pour manifester des sentiments, très souvent négatifs, à l'égard d'un objet.

La suggestion précédente de M. DE CARLO explique l'intérêt de faire une distinction entre « stéréotype » et « préjugé », car selon l'auteure, dans une perspective (inter)culturelle, il est utile « d'épurer les représentations des préjugés de l'autre (...) que pour mettre en question leur neutralité »<sup>4</sup>. La déformation des stéréotypes entraîne, au moins, l'élimination des préjugés engendrés par les représentations et les stéréotypes.

---

<sup>1</sup> DE CARLO. Maddalena, *Op. Cit*, 1998, p.83

<sup>2</sup> HARDING. John, In, AMOSSY, Ruth, *Op. Cit*, 2014, 2015, p. 35

<sup>3</sup> AMOSSY, Ruth, *Op. Cit*, 2014, 2015, p. 35

<sup>4</sup> DE CARLO. Maddalena, *Op. Cit*, 1998, pp.86-87

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

L'apprenant intériorise dans son milieu familial et social des connaissances multiples. Il est donc soumis à appartenir à une culture qui lui impose « *une représentation du monde d'autant plus efficace qu'elle ne se construit pas sur des choix raisonnés, des adhésions délibérées, des apprentissages qui se donnent comme tels.* »<sup>1</sup>. L'appartenance culturelle soumet l'apprenant à une vision subjective du monde, héritée des apprentissages sociaux. Par conséquent, les représentations culturelles de celui-ci lui paraissent légitimes et indiscutables, car il les a inconsciemment reçues comme « correctes » et « raisonnables ». En effet, il œuvre à les défendre, en manifestant des caractères ethnocentriques et égocentriques, car ce sont les représentations et les stéréotypes qui structurent son identité, vu que la culture est faite de représentations et de stéréotypes

La culture s'inscrit dans un processus dynamique qui lui permet d'évoluer et de s'adapter proportionnellement aux stimuli du milieu dans lequel elle évolue. Ainsi, l'identité culturelle est-elle construite de représentations de soi et de l'Autre. Elle s'élabore dans un processus dynamique et continu. Elle est donc instable. Par conséquent, se situer ou s'ancrer dans une culture donnée implique, d'une manière ou d'une autre, l'Autre et l'identité de l'Autre. Autrement dit, on ne peut parler d'une appartenance culturelle et identitaire, sans se référer aux autres sphères culturelles et identitaires : nous nous identifions par rapport à quelque chose qui existe, ressemble et, corrélativement, diffère de notre identité. En effet, l'identité de l'individu se construit et s'élabore dans ses rapports au sein de la société, du coup elle n'est pas seulement individuelle, mais elle est également sociale partagée.

En s'appuyant sur quelques propos de G. ZARATE, nous démontrons la nécessité de la mise en contact des représentations culturelles de l'apprenant et celles véhiculés par l'Étranger et sa culture. Premièrement, l'enseignant doit se rendre compte qu'une simple description de la culture étrangère, de l'espace ou des groupes qui la pratiquent, ne pourra aider l'apprenant à construire des

---

<sup>1</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1986. p.12

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

compétences culturelles et interculturelles, au contraire, elle ne fait que compliquer les démarches de l'intégration de la culture étrangère : « *Les représentations ne sont pas seulement solidaires de la description de l'espace où elles sont produites, elles s'appliquent également aux communautés extérieures aux groupes qui les produisent.* »<sup>1</sup>. Par conséquent, les représentations que les apprenants se font de l'Étranger et de la culture de celui-ci sont aussi importantes dans les approches, culturelle et interculturelle, et suscitent des réflexions obligeant l'enseignant à mettre en contact la culture de l'apprenant et celle de l'Étranger et, par conséquent, mettre en contact l'apprenant et l'Étranger.

L'intervention didactique, servant à introduire la culture étrangère en classe de langue, s'appuie principalement sur des activités d'apprentissage qui stimuleraient le processus cognitif de l'apprenant. Ces activités seraient censées de se focaliser sur les représentations et les stéréotypes, produisant des cribles et empêchant le développement et le changement des habitus culturels de l'apprenant et la construction de représentations favorables à la création de rapports avec l'Étranger et les autres cultures étrangères. Ainsi, le travail sur les stéréotypes et les représentations est-il utile dans la mesure où l'enseignant œuvre à épurer les préjugés stigmatisant la culture étrangère.

L'exploitation des faits culturels étrangers nécessitent des procédures consistant d'abord à déceler les représentations et les stéréotypes de l'apprenant, pour ensuite discuter et analyser leurs contenus, en fonction des faits culturels étrangers véhiculés par le support didactique, car, « *l'initiation à une culture étrangère entraîne inévitablement une autocritique de la sienne* »<sup>2</sup>.

Cette phase de mise en contact des cultures, des représentations et des identités se situe au niveau cognitif et est importante dans la mesure où elle requiert de l'enseignant une compétence pour amener l'apprenant à enclencher une activité réflexive autour de sa propre culture et de la culture étrangère, dans

---

<sup>1</sup> ZARATE, Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Collection CREDIF essais, Paris : Didier, 1993, p.30

<sup>2</sup> DEFAYS. J-M, *Op. Cit*, 2018, p. 84

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

le but de relativiser ses habitus culturels, remettre en cause ses représentations et les stéréotypes et en développer d'autres qui soient favorables au(x) fait(s) culturel(s) étranger(s) exposé(s) et à l'Étranger, lui-même, car les représentations « *aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de référence interne au groupe. A l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit.* »<sup>1</sup>.

Cependant, la focalisation sur les aspects culturels de la langue-cible ne devrait pas mettre à l'écart la relation entre langue et culture, car cette relation permettra de renforcer les rapports qui s'établissent entre l'apprenant et l'Étranger. Cette idée est fortement soutenue par A. CAIN qui a écrit ceci : « *La linguistique me semble participer à l'établissement d'un rapport à la fois positif et intelligent à l'étranger.* »<sup>2</sup>. Les propos de CAIN affirment que les représentations des langues font principalement référence à leurs locuteurs, ce qui contribue à la détermination des rapports que l'on établit avec l'Étranger.

C'est, en effet, dans cette perspective évolutionniste et adaptative que la Didactique des Langues-Cultures Étrangères œuvre à mettre en contact, en classe, les langues, les cultures, les identités, celles de l'apprenant et du/des locuteur(s) natif(s), et, par conséquent, les représentations de l'apprenant et celles véhiculées par la langue-culture cible. Cela donc recommande l'exploitation de supports didactiques authentiques et l'utilisation d'outils pédagogiques, en classe, qui favorisent la rencontre de l'Étranger, en démolissant les frontières existant entre celui-ci et l'apprenant.

### 3.2. Du statut de l'Étranger en classe de langues-culture étrangère

L'Étranger auquel nous nous intéressons dans la présente recherche fait référence aux Français, locuteurs natifs de la langue française. Cette langue

---

<sup>1</sup> ZARATE, Geneviève, *Op. Cit*, 1993, p.30

<sup>2</sup> CAIN. Albane, « Linguistique et apprentissage culturel », in, ZARATE. G, CANDELIER. M, *Op. Cit*, 1997, pp. 39-42

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

s'étend sur un espace géographique hétérogène (Europe, Afrique, Amérique). Nous avons vu dans le chapitre précédent que la diversité géographique engendre une diversité linguistique et culturelle. En effet, si la langue française s'étend sur un large espace géographique, et, principalement, en raison de la colonisation, plusieurs cultures sont actuellement exprimées en cette langue par un bon nombre de locuteurs francophones.

La légitimité de penser à l'attribution d'un statut particulier, en classe de FLE, au Français, locuteur natif de la langue-culture cible, qualifié d'« Étranger », est indiscutable :

*« ceux qui plaident pour une véritable éducation comparée (...) vont dans le bon sens, car celle-ci repose sur une mise en relation, une découverte, une comparaison avec l'étranger, qui une source d'enrichissement mutuel, puisque dans cette découverte d'autres réalités, on perçoit mieux sa propre communauté, sa propre société, sa culture. »<sup>1</sup>.*

Le domaine de la Didactique des Langues-Cultures Étrangères fait recours à la notion de représentation et celle de stéréotype, deux éléments constitutifs de l'identité, individuelle et collective. Les travaux de G. ZARATE, reconnus dans ce domaine, empruntent la notion de représentation à la psychologie sociale, en lui conférant des sens multiples : images, regards, points de vue, etc.

Dans une optique didactique, ces notions, notamment, celle d'identité favorisent la problématisation des liens, existant entre langue-culture maternelle et langue-culture étrangère : « *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.* »<sup>2</sup>. La didactique s'intéresse, en effet, à la confrontation des représentations, décrivant la réalité, sociale, culturelle, politique, économique, etc. de l'apprenant et celle de l'Étranger.

---

<sup>1</sup> BARTHELEMY. Fabrice, GROUX. Dominique, PORCHER. Louis, *Op. Cit*, 2011, p. 77

<sup>2</sup> ZARATE. G, *Op. Cit*, 1993, p.37

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

La mise en relation des représentations de la langue-culture maternelle et celles de la langue-culture étrangère constitue le principe fondamental de la didactique de l'interculturel, dans la mesure où « *La découverte, puis la confrontation des diverses représentations mises en présence dans le contexte de la classe de langue aboutit ainsi à une réflexion sur les stéréotypes.* »<sup>1</sup>.

Par conséquent, il n'est pas évident d'écarter l'Étranger dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pour deux raisons : 1) il est le modèle par excellence d'un locuteur-pratiquant parfait de la langue-culture cible ; 2) il est médiateur, non seulement d'une langue, mais aussi d'une ou plusieurs cultures dont l'importance est inestimable.

Nous essayons de mettre la lumière sur la place de l'Étranger au sein d'une classe de langue étrangère et d'en cerner les différentes représentations pouvant être construites à son égard. Nous nous interrogeons sur l'avantage que pourrait apporter la présence de l'Étranger au sein d'une classe de langue étrangère, tant sur le plan linguistique que culturel et interculturel.

### 3.2.1. L'Étranger : médiateur d'une langue

Malgré la bonne maîtrise de la langue-cible, exigée aux enseignants de langues-cultures étrangères, la présence, fictive ou effective, de l'Étranger en classe incarne le modèle du locuteur le plus expérimenté, utilisant la langue-cible comme langue maternelle, dans des contextes, géographique et socioculturel, qui lui sont appropriés.

En termes de compétences, la maîtrise de la langue maternelle et de celle d'une langue étrangère ne peut être égale. Cependant, la Didactique des Langues-Cultures essaye de proposer des modèles d'enseignement et d'apprentissage pouvant amener les enseignants à former des apprenants capables d'utiliser

---

<sup>1</sup> COLLES. Luc, « Didactique de l'interculturel : Panorama des méthodologies », In, COLLES. L, DUFAYS, Jean-Louis, THYRION. Francine, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S*, Bruxelles : EME, 2006, p. 11

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

aisément une langue étrangère, tant à l'oral qu'à l'écrit, tout en s'inspirant du modèle qu'incarne le locuteur natif.

Pour ces raisons, tous les didacticiens incitent à exposer l'apprenant en classe à une langue telle qu'elle est produite par un locuteur natif. D'ailleurs, plusieurs stratégies d'apprentissage, liées au développement des compétences orales et écrites, dépendent de la nature des supports exploités et des stratégies d'enseignement/apprentissage déployées.

Si l'on prend l'exemple des compétences orales et écrites, les enseignants sont appelés à faire recours aux supports authentiques écrits, iconiques, audiovisuels, etc. dans lesquels la langue est produite par des natifs que nous considérons dans la présente recherche comme étant « étrangers ». Claudette CORNAIRE soutient les résultats de plusieurs recherches prometteuses qui montrent que *« l'exposition à l'apport langagier (au moyen d'activités de compréhension) peut influencer sur l'acquisition en donnant l'occasion aux apprenants d'améliorer leur expression orale, d'acquérir une certaine autonomie dans leur apprentissage »*<sup>1</sup>.

La présence de l'Étranger dans les documents authentiques utilisés en classe de langue permet à l'apprenant de bénéficier de compétences linguistiques et culturelles considérables. Ces compétences se rapprocheraient de celles du locuteur natif, notamment au niveau de l'oral (prononciation, prosodie, intonation, etc.). D'ailleurs, c'est à ce rapprochement qu'aspire toute action d'enseignement/apprentissage d'une Langue-Culture Étrangère.

### 3.2.2. L'Étranger : médiateur d'une/des culture(s)

Nous avons mentionné plus haut que l'Étranger véhicule une culture faite de représentations. Dans le cadre didactique, la culture de l'Étranger soulève des problématiques multiples quant à son intégration au sein d'une classe de langue étrangère. Pour M. ABDALLAH-PRETCEILLE, il est insignifiant de « chercher

---

<sup>1</sup> CORNAIRE. C, *La compréhension orale*, Paris : CLE International, 1998, p.140

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

à cerner objectivement la réalité culturelle à partir de structures ou de traits culturels pris isolément. Par ailleurs, aucun individu n'est familier avec le tout de la culture à laquelle il appartient. »<sup>1</sup>. La culture ne peut exister sans l'existence des individus et des groupes sociaux qui la pratiquent. Il serait donc inutile de s'intéresser isolément, en classe, aux faits culturels, sans la prise en compte de l'Étranger qui la manifeste. Ce qui révèle l'importance de ce dernier dans toute démarche visant à mettre en œuvre une approche culturelle et interculturelle au sein d'une classe de langue.

Cependant, dans une perspective interculturelle, le principe évolutif de la culture bannit certaines approches analytique et normative qui paraissent archaïques, car elles prennent les faits culturels comme étant des concepts opératoires<sup>2</sup>. Or, la culture et l'Étranger qui la véhicule sont en perpétuelle dynamique.

La relation existant entre la culture et individu qui la manifeste démontre le statut et le rôle que pourrait jouer l'Étranger dans une classe de langue étrangère. L'attribution d'un statut privilégié à celui-ci en classe, notamment dans le cadre de la proposition de C. CORNAIRE, recommandant l'exposition des apprenants à une langue telle qu'elle est produite par des natifs, permettra « *de mieux pouvoir comprendre et interpréter la culture étrangère dans sa propre réalité.* »<sup>3</sup>.

En somme, les avantages linguistiques et culturels qu'apporte l'attribution d'un statut particulier à l'Étranger, en classe de langue, ouvrent des pistes de réflexion sur le rôle de l'enseignement dans les démarches didactiques et pédagogiques à suivre pour recourir à des approches culturelles et interculturelles en classe. Par conséquent, il est important de mettre l'accent sur ce rôle dans l'accompagnement des apprenants, à travers des activités d'apprentissage, pour les amener à dépasser les cribles et les stéréotypes et pour pouvoir accéder à des

---

<sup>1</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, *Op. Cit*, 2004, p. 8

<sup>2</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, *Op. Cit*, 2004, p. 8

<sup>3</sup> CORNAIRE. C, *Op. Cit*, 1998, p.140



## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

habitus culturels situés au-delà des éléments constitutifs de son identité culturelle.

### 3.3. Du rôle de l'enseignant : supports et pratiques pédagogique-didactiques

Le développement des représentations favorables et la lutte contre les stéréotypes, stigmatisant l'Étranger, ne pourra se faire que si les enseignants optent pour un enseignement articulant le « linguistique » et le « culturel ». Nous avons déjà expliqué comment les représentations et les stéréotypes interculturels pourraient piétiner le processus de construction des compétences culturelles et interculturelles et, par conséquent, l'accès à l'Altérité. Pour ces raisons, l'adoption des approches culturalistes dans l'enseignement d'une langue étrangère vise principalement le développement des représentations et l'allègement du poids des stéréotypes interculturels.

Pour ce faire, il serait nécessaire de se focaliser sur le choix des supports didactiques et pédagogiques adéquats et l'adoption de démarches didactiques et pédagogiques, pouvant mettre en contact la culture étrangère et celle de l'apprenant.

#### 3.3.1. Développement des représentations et lutte contre les stéréotypes

Dans une perspective interculturelle, il ne s'agit pas de mettre en opposition la culture de l'Étranger et celle de l'apprenant. La démarche interculturelle va au-delà d'une approche descriptive ou comparative de deux ou plusieurs cultures. Elle sert à créer des rapports culturels qui se concrétisent par la pratique et l'action.

L'enseignant doit d'abord comprendre l'enjeu de la prise en charge didactique des représentations et des stéréotypes des apprenants. Selon Y. REUTER, cet enjeu repose sur quatre hypothèses<sup>1</sup> qui postulent que :

---

<sup>1</sup> REUTER. Yves, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, 3<sup>ème</sup> Ed, Paris : ESF Editeur, 2002, p. 94

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

- les représentations se trouvent en relation avec les performances ;
- elles peuvent constituer des appuis à la pratique et à l'apprentissage ;
- elles peuvent se présenter comme obstacles à la pratique et à l'apprentissage ;
- elles sont maniables.

L'enseignant d'une langue étrangère est sollicité donc à adopter des pratiques qui visent le développement des compétences communicationnelles des apprenants (linguistiques, (inter)culturelles, stratégiques et référentielles). La prise en charge didactique et pédagogiques des représentations et des stéréotypes interculturels des apprenants vise la normalisation de la relation à l'Étranger et la création des rapports fondés sur l'intercompréhension et la tolérance.

Pour entamer toute démarche qui sert à remanier les représentations et les stéréotypes, l'enseignant procède d'abord à leur repérage par divers moyens, comme le suggère Y. REUTER :

*« Les questionnaires, les discussions collectives (qui peuvent aussi être organisées à partir de témoignages, d'extraits de romans ou d'articles réflexifs) [...] les sollicitations de témoignages oraux ou écrits sous forme de mini-autobiographies [...] de meilleurs ou de plus mauvais souvenirs [...] les observations de performances, les sollicitations de commentaires. »<sup>1</sup>*

L'enseignant peut procéder, selon l'âge des apprenants, l'état de la classe, etc., à plusieurs techniques. Au cycle primaire, par exemple, l'enseignant pourrait recourir aux supports iconiques, aux supports vidéo, etc., et voir de près les réactions des apprenants ; au cycle secondaire, il pourrait recourir aux techniques de questionnaire, d'entretien, de discussions individuelles ou collectives, etc.,

---

<sup>1</sup>Idem, p. 92

## **Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels**

---

puis déceler à travers les productions orales ou écrites les représentations et les stéréotypes nécessitant une prise en charge en classe.

Le choix de représentations et des stéréotypes à prendre en charge se fait selon les influences qu'ils pourraient exercer sur le processus de construction des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles, d'une part, et les pratiques enseignantes et leur progression, en classe, d'autre part. Par ailleurs, l'enseignant, ayant la même langue-culture que celle de ses apprenants, pourrait se baser sur ses savoirs antérieurs pour prendre en charge didactiquement et pédagogiquement les représentations et les stéréotypes les plus influents, sans qu'ils ne soient exprimés par les apprenants.

Par conséquent, pour que l'enseignant mène à bien son rôle, il serait important de bien choisir des supports didactiques et pédagogiques qui créent et renforcent davantage les liens entre « langue », « culture » cibles et l'« Étranger », en tant que leur médiateur, car on ne peut adopter une approche culturelle et/ou interculturelle, en occultant les aspects linguistiques et la relation que ceux-ci établissent avec la culture.

Certes, le rôle de l'enseignant ne s'arrête pas au stade du travail pré-didactique et pré-pédagogique, consistant à préparer et à planifier des activités, mais il est également intéressant de se baser sur les pratiques et les moyens, à mettre œuvre, en vue d'atteindre les objectifs linguistiques et culturels définis au préalable.

### **3.3.2. Choix de supports didactiques et d'outils pédagogiques**

La définition d'objectifs d'enseignement, le choix des supports didactiques et d'outils pédagogiques et la planification du déroulement de la séance, en classe, ne sont pas des tâches facilement réalisables, car le choix d'un support qui réponde aux objectifs définis est soumis à des critères multiples. M. DE CARLO, propose des critères auxquels obéirait un enseignant pour sélectionner un

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

matériel exploitable en classe dans le but d'aborder le culturel. Ces critères<sup>1</sup> sont :

- 1) **La pertinence** : le document choisi par l'enseignant dans le but de l'exploiter en classe, dans le cadre d'une approche (inter)culturelle, devrait suggérer au moins un élément ou un fait culturel connu par l'apprenant et lui suggérer d'autres éléments inconnus ou éveiller une connaissance par contiguïté.
- 2) **La performativité** : ce critère sert à vérifier l'efficacité du document et la possibilité de l'exploiter dans les limites du temps alloué. Il sert également à prévoir le degré de participation et la qualité de réception.
- 3) **L'exploitabilité** : il s'agit de l'estimation des avantages que le document pourrait apporter en termes de la variation des activités et des exercices qu'il pourrait proposer et de la motivation qu'il susciterait chez les apprenants.

Ces critères rendent compte du travail pré-pédagogique et pré-didactique assigné à l'enseignant pour mettre en œuvre une approche (inter)culturelle. Ils mettent également l'accent sur la qualité du document choisi et sur la nécessité d'une planification préalable pour estimer le degré de son efficacité en classe (motivation, activités et exercices, le temps, etc.).

Depuis l'approche communicative, la notion de « support authentique » ne cesse d'être au centre des préoccupations des didacticiens des langues-cultures étrangères. Les documents authentiques reflètent les contextes, social, culturel, (socio)linguistique, économique, politique, etc. réels des individus et des groupes sociaux, d'où cet intérêt à les exploiter en classe. Cependant, une problématique, lors de leur didactisation, est soulevée. Pour M. DE CARLO, l'authenticité ne concerne pas uniquement le niveau formel d'un énoncé, mais il faudrait aussi prendre en compte les conditions de sa production, les objectifs pour lesquels il

---

<sup>1</sup> DE CARLO. Maddalena, *Op. Cit*, 1998, p. 57

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

est produit, le public cible, etc.<sup>1</sup> Cette problématique se pose dans le but d'essayer, lors de sa didactisation, de rapprocher l'apprenant, d'une part, du contexte de vie, de la réalité de l'Étranger et de sa sphère sociale, rapportés par le contenu ; et d'autre part, de prendre conscience du contexte dans lequel le document est produit, des objectifs et du public pour lesquels il est produit.

La première étape à franchir dans l'enseignement d'une langue étrangère est cette capacité requise chez l'enseignant à sélectionner et à choisir un document authentique approprié aux objectifs linguistiques et culturels. La didactisation de celui-ci exige une prise en considération du contexte de sa production, des objectifs et du public visés.

Après avoir défini les objectifs d'enseignement d'une séance et les compétences, linguistiques, culturelles et interculturelles, à installer chez les apprenants, l'enseignant passera au choix des supports authentiques, écrits, audio ou audio-visuels, favorisant l'existence concomitante des trois éléments langue – culture – Étranger et leur mise en relation. Autrement dit, les supports choisis devraient garantir la contextualisation des faits culturels dans leur cadre linguistique et social réel.

Dans une perspective culturelle et interculturelle, il s'avère que le rôle de l'enseignant, dans le cadre de son travail pré-pédagogique et pré-didactique, pivote autour des points suivants :

- Le repérage des représentations et des stéréotypes (inter)culturels qui circulent dans la culture maternelle de l'apprenant, en vue d'en étudier l'influence sur l'apprentissage et les pratiques enseignantes ;
- La définition d'objectifs d'enseignement qui articulent les aspects linguistiques et culturels de la langue-cible, en prenant en considération les représentations et stéréotypes (inter)culturels ;

---

<sup>1</sup>*Idem*, p. 56

## **Chapitre II Statut de l'Etranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels**

---

- Le choix des supports pédagogiques et didactiques en adéquation avec les objectifs définis, en mettant en jeu l'Etranger qui, à travers sa langue, fait intervenir et circuler sa culture ;
- La planification du déroulement de la séance et de l'exploitation des moyens pédagogiques, mis en œuvre, de manière à ce que les démarches pour lesquelles opte l'enseignant favorisent la création de conflits cognitifs, chez l'apprenant, et confrontent la représentation, à prendre en charge, à deux réalités culturelles distinctes : la réalité culturelle étrangère et la réalité culturelle de l'apprenant ;
- L'animation, la gestion et l'orientation du débat vers une vision, plus favorable, vis-à-vis de l'objet de représentation, dans une optique argumentative, tout en faisant enclencher, chez l'apprenant, une activité réflexive sur la perception véhiculée par la représentation en question et celle qui circule dans sa culture maternelle ;

La proposition d'activités d'apprentissage multiples, écrites ou orales, pour mettre en contexte les résultats favorables du débat, en planifiant l'exigence de mettre en relation la culture étrangère et la culture maternelle de l'apprenant et octroyer à l'Etranger un statut de médiateur culturel.

L'enseignant pourrait aussi faire recours à plusieurs supports didactiques et pédagogiques :

### **Les technologies de l'information et de communication (TIC)**

Plusieurs activités d'apprentissage linguistique et (inter)culturel nécessitent, à l'ère actuelle, le recours aux TIC, car ces techniques se caractérisent par une interactivité, permettant aux apprenants d'assimiler facilement certaines connaissances. Ces progrès technologiques sont exploités dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères pour optimiser le degré de l'efficacité des compétences linguistiques et culturelles acquises par les apprenants. De nombreuses recherches ont prouvé leur efficacité dans

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

l'éducation ou l'enseignement<sup>1</sup>, particulièrement dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La didactique des langues étrangères s'est emparée de leurs apports, car celles-ci permettent de vivre le monde extérieur au sein de la classe :

*« Il y a tout lieu de penser que ces nouveaux moyens techniques de communication vont et ont déjà modifié nos façons de voir, de penser, de nous exprimer et surtout de communiquer. Ainsi, les modèles étrangers, économiques, culturels, politiques, technologiques, vont être véhiculés par des images ; ils vont non seulement influencer les habitudes de perception de notre propre environnement et du monde, mais également orienter la constitution de notre « bagage culturel » »<sup>2</sup>.*

Ces techniques assignent à l'Étranger un rôle de médiateur linguistique et culturel, en classe. À l'aide des orientations de l'enseignant, elles permettent à l'apprenant de construire une vision normative sur la réalité politique, économique, sociale, de l'Étranger.

### Le texte littéraire

Le texte littéraire constitue l'un des supports incontournables destinés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il a été revalorisé par l'approche communicative, car, selon J-P. CUQ, outre ses apports linguistiques, *« la littérature est également le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité »*<sup>3</sup>. Outre la langue soutenue dans laquelle est construit le texte littéraire, l'écrivain planifie également l'introduction de la diversité culturelle, incarnée par les différents personnages, occupant des rôles dans le texte. Il ne s'agit pas seulement d'une simple diversité culturelle, mais d'une dimension interculturelle qui se fait naître à travers les interactions entre les personnages.

---

<sup>1</sup> CUQ. Jean-Pierre, GRUCA. Isabelle, *Op. Cit*, 2002, p. 85

<sup>2</sup> GOHARD-RADENKOVI. Aline, *Op. Cit*, 2004, p.17

<sup>3</sup>CUQ. J-P, *Op. Cit*, 2003, p. 159

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

Ces relations interculturelles vont au-delà des interactions entre les personnages du texte, elles font intervenir aussi la culture de l'auteur, du narrateur et des lecteurs :

*« la littérature – bien choisie, bien exploitée – apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture cible car, dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier, et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage, comme entre le savoir et le ressentir. »<sup>1</sup>.*

C'est, en effet, ce potentiel linguistique et culturel du texte littéraire qui rend légitime son exploitation en classe de langue étrangère. D'ailleurs, les nouvelles approches didactiques lui proposent un autre rôle différent de celui que lui assignaient les anciennes méthodologies traditionalistes : un enseignement mutuel du linguistique et du culturel.

Par ailleurs, de nombreux autres documents authentiques pourront servir l'enseignement/apprentissage du linguistique et du culturel : articles de journaux, de magazines, récits de voyage, spots publicitaires, etc. Les didacticiens insistent sur leur exploitation, après les avoir didactisés et adaptés aux besoins des apprenants et aux objectifs définis. Ces documents mettent l'apprenant dans des contextes linguistiques et culturels liés directement à la réalité étrangère, telle qu'elle est produite.

G. ZARATE porte un intérêt particulier à la diversité des documents authentiques : *« La variété des documents est un atout [...] C'est plutôt à l'intérieur d'une même unité de travail que cette variété présente un intérêt, dans la mesure où elle permet de restituer des lectures différentes d'une même réalité sociale, des tensions et des enjeux contradictoires. »<sup>2</sup>.* Dans le cadre d'une même unité de travail, la chercheuse met l'accent sur le recours à l'exploitation d'une variété de documents pour exposer l'apprenant à plusieurs visions, liées à une

---

<sup>1</sup>DEFAYS. J-M, *Op. Cit*, 2018, pp. 88-89

<sup>2</sup>ZARATE, Geneviève, *Op. Cit*, 1993, p.118



## **Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels**

---

même réalité sociale. Ce qui permettra à ce dernier d'effectuer plusieurs lectures vis-à-vis d'un objet de représentation, perçu de différemment dans la culture étrangère et sa culture maternelle.

En somme, pour pouvoir mener à bien les enseignements linguistiques, culturels et interculturels, il serait important d'insister sur la formation des enseignants, car elle aide les enseignants à la compréhension des enjeux de l'intégration de la dimension (inter)culturelle, dans l'enseignement d'une langue étrangère, des enjeux de la réforme éducative, dont ils assument une part de responsabilité ; d'avoir la capacité de répondre aux besoins des apprenants, après les avoir décelés et traduits en objectifs ; de bien choisir et analyser les documents didactiques à exploiter, en veillant sur le recours aux démarches didactiques et pédagogiques efficaces, en classe, pour créer des passerelles entre la culture étrangère et celle de l'apprenant.

## Chapitre II Statut de l'Étranger en classe de langue étrangère : stéréotypes et représentations (inter)culturels

---

### Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons abordé les notions de « représentation », de « stéréotype » et de l'« Étranger ». Nous les avons ensuite ancrées dans une dimension didactique pour cerner leur intérêt dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous avons expliqué comment les représentations et les stéréotypes, qui circulent dans la culture maternelle de l'apprenant, peuvent piétiner le processus d'apprentissage et les pratiques enseignantes ; d'ailleurs, c'est la raison pour laquelle nous avons insisté sur la nécessité de les prendre en charge par des actions didactiques et pédagogiques. Enfin, nous avons mis l'accent sur le rôle de l'enseignant d'une langue étrangère, en vue d'amener leurs apprenants vers une vision plus normative de la langue-culture étrangère et de l'Étranger, son locuteur-pratiquant natif.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons la question de l'enseignement du français en Algérie, comme première langue étrangère privilégiée, et nous nous focaliserons davantage sur la question de l'intégration de la dimension culturelle et interculturelle en classe de langue étrangère.

## **CHAPITRE III**

# **DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGERIE : HISTOIRE ET REALITES**

---

**Introduction partielle**

Dans les chapitres précédents, nous avons abordé les concepts-clés liés à notre recherche : « culture », « interculturel », « représentation », « Etranger ». Ensuite, nous avons essayé d'étudier, dans une perspective didactique, les relations existant entre ces concepts.

Il s'agit dans le présent chapitre de contextualiser cette recherche, en essayant d'aborder, de manière générale, la question de l'enseignement du FLE en Algérie et, particulièrement, les problématiques liées à l'intégration de la perspective culturelle et interculturelle dans le contexte algérien. En outre, dans une optique historique, nous parlerons de l'histoire de l'introduction de cette langue française dans l'espace sociolinguistique algérien et de son enseignement durant la période coloniale. Puis, nous nous intéresserons à la place de la langue française au sein de l'école algérienne au lendemain de l'indépendance. Enfin, nous parlerons des différentes mutations et questions idéologiques ayant influencé son statut, notamment le processus de l'arabisation de l'école algérienne. Dans une perspective culturelle et interculturelle, nous aborderons l'introduction de la culture française en Algérie dans le cadre d'une « *campagne civilisatrice* ». Ainsi, nous intéressons-nous à la description des différentes caractéristiques du multiculturalisme en Algérie et les dimensions culturelles valorisées par la politique éducative en adoptée en Algérie.

## I. De quelques repères historiques sur l'enseignement de la langue-culture française en Algérie

La colonisation française de l'Algérie, ayant duré 132 ans, a abouti à plusieurs résultats. En effet, à partir de 1830, la langue-culture française marquait progressivement son existence dans la sphère sociolinguistique algérienne. Elle s'est établie dans l'espace sociolinguistique algérien et dans sa sphère culturelle et est devenue, durant la guerre de libération, comme « *butin de guerre* ».

Le français demeure aujourd'hui une langue de communication dans plusieurs secteurs, politique, économique, administratif, etc. Nous essayons de recourir à certains repères historiques pour mettre le point sur les étapes cruciales, ayant marqué l'introduction de la langue et de la culture françaises en Algérie.

### 1. La conquête de l'Algérie

Si les raisons dévoilées de la conquête étaient ancrées dans le cadre d'une campagne civilisatrice, la réalité des pratiques coloniales ont montré le contraire. D'ailleurs, toutes les conquêtes menées par la France en Afrique cachent leurs objectifs économiques derrière les visées idéologiques<sup>1</sup>. Les raisons économiques, dues à l'inscription de la France dans l'ère de la révolution industrielle et le besoin incessant des ressources en matière grise, l'ont poussée à coloniser certains pays africains. Ainsi, ces besoins ont-ils créé une hétérogénéité dans la politique de la propagation des forces militaires coloniales au sein des pays conquis.

Cette hétérogénéité nous paraît importante à signaler, car, dans le cas de l'Algérie, la colonisation se focalisera, durant les premières années, sur la ville d'Alger et les villes avoisinantes. Ensuite, elle s'étendra vers l'Est et l'Ouest du pays, dans le but de faire face aux différentes résistances et soulèvements populaires, réfractaires à la colonisation, de se positionner et d'imposer son

---

<sup>1</sup> DE CARLO. Maddalena, *Op. Cit*, 1998, p. 19

autorité en Algérie. Par conséquent, pour d'autres raisons, que nous expliquerons plus tard, l'occupation des régions du Sud algérien aura lieu des décennies après l'embarquement des forces coloniales, le 14 juin 1830, à Sidi-Fredj.

### 1.1. De la conquête armée

L'embarquement des forces coloniales françaises, le 14 juin 1830, à Sidi-Fredj rencontre des résistances farouches de la part des populations autochtones. La résistance durera des semaines, mais les forces militaires françaises mettront à bas le régime, et la ville d'Alger marquera sa reddition le 5 juillet 1830<sup>1</sup>. Dans toute conquête ou acte de colonisation, des opérations militaires s'avèrent importantes pour le colonisateur pour y marquer sa mainmise.

Après la reddition d'Alger et la chute de son régime politique, des résistances ne cesseront de se soulever, à l'Est ainsi qu'à l'Ouest, pour exprimer le refus des Algériens à l'occupation française : « *On sait que la résistance du peuple algérien se traduit par de multiples insurrections, écrasées dans le sang, jusqu'à l'éclatement de 1954* »<sup>2</sup>.

Nous n'allons pas approfondir dans l'analyse des événements historiques à caractère militaire, car notre objectif est juste d'essayer de dévoiler les raisons de l'intérêt accordé, par les forces coloniales, à la région du Sud algérien après plusieurs décennies de colonisation. En effet, la première raison est liée à la politique coloniale française ayant visé la création de voies pour accéder à ses colonies situées en Afrique de l'Ouest<sup>3</sup>. L'étendue de ses colonies et la volonté de les rassembler expliquent la puissance de la France et la place qu'elle occupe parmi les autres puissances colonisatrices. Par conséquent, la région Sud-est de l'Algérie sera mise sous l'autorité française, après les tentatives de résistance

---

<sup>1</sup> MEYNIER. Gilbert, « L'Algérie et les Algériens sous le système colonial. Approche historico-historiographique », *Insaniyat*, N° 65-66, Décembre, 2014, pp. 13-70.

<sup>2</sup> *Idem*, pp. 13-70

<sup>3</sup> ESSERTEL. Yannick, « Paul Pandolfi, *La Conquête du Sahara (1885-1905)* », *L'Homme* [En ligne], 230 | 2019, mis en ligne le 13 juin 2019, pp. 183-184 URL : <http://journals.openedition.org/lhomme/34130> [Consulté le 06 décembre 2021]

manifestées par les Touaregs qui craignaient la mainmise des autorités françaises sur leur terre :

*« Le 29 décembre 1899, le drapeau français est hissé sur la kasba des Ouled Badjouda à In-Salah. Ce début du XX<sup>e</sup> siècle voit donc la puissance coloniale s'installer dans ce centre qui, pendant plusieurs décennies, fut le foyer où s'organisait la résistance à l'avancée française dans le Sahara »<sup>1</sup>*

En 1917, soient 87 ans après le débarquement des Français en Algérie, la région du Sud-ouest algérien se constituera comme centre d'intérêt des autorités coloniales qui s'intéresseront à l'exploitation des mines de charbon dans la région de Kénadsa.

Dès 1830, les régions du Nord algérien établissent davantage de contacts avec le colonisateur, car elles sont les premières à être touchées par la colonisation. Ces contacts avec le colonisateur ne s'établiront dans les régions du Sud que durant les premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. Par conséquent, cette hétérogénéité dans l'occupation de l'espace géographique algérien engendrera une hétérogénéité dans la nature des contacts établis avec le colonisateur par les populations du Sud et celles du Nord. Il serait, en effet, légitime de postuler l'existence d'une hétérogénéité dans la dissémination de la langue et de la culture françaises, entre les régions du Nord et du Sud, et, par conséquent, l'existence d'un écart entre les représentations linguistiques et (inter)culturelles forgées au Sud et au Nord.

### **1.2. De la « conquête civilisatrice »**

Des années après la conquête armée, la France se positionne, de plus en plus, en Algérie et œuvre à l'application de la politique linguistique, culturelle et civilisatrice, auprès des populations « indigènes », au nom de la « conquête morale ». Pierre FONCIN affirme que « *Depuis plus de trente ans, nous avons*

---

<sup>1</sup>PANDOLFI. Paul, In, ESSERTEL. Yannick, *Op. Cit*, 2019, pp. 183-184

---

*achevé la conquête matérielle de ce beau pays ; sa conquête morale reste à faire.* »<sup>1</sup>. Les autorités politiques françaises désignent par l'expression « *conquête morale* » la diffusion de la langue et de la culture françaises en Algérie, devenue officiellement un protectorat français, après l'échec de la résistance de El-MOKRANI, en Kabylie, en 1871.

En effet, à partir de cette de 1871, les autorités politiques françaises se pencheront sérieusement sur la question de l'enseignement du français en Algérie. Pierre FONCIN, premier secrétaire général (1883 – 1897) et sixième président de l'Alliance Française (1899 – 1914), sera chargé de la politique linguistique à l'extérieure de la France, sous la IIIe République<sup>2</sup> et plaidera à maintes occasions sa conviction d'une possibilité de supprimer les langues des « indigènes » au profit de l'instauration du français, comme langue de civilisation.

La politique française comptera, en effet, sur l'enseignement de la langue française pour apaiser les tensions populaires, réfractaires à l'occupation, dans le but de créer en elles des citoyens « français de cœur », mais qui différeront des Français métropolitains. D'ailleurs, les objectifs de cette politique de diffusion de la langue et de la culture françaises sont liés à plusieurs raisons, économiques, démographiques, industrielles et, notamment, militaires : « *La conquête matérielle n'est rien sans la conquête morale et les indigènes placés sous notre protectorat ne pourront devenir Français de cœur que s'ils ont appris à parler notre langue* »<sup>3</sup>. Selon cette politique, l'enseignement de la langue française et l'imprégnation « indigènes » dans la culture française renforceraient le sentiment de leur appartenance à la France. En effet, atteindre cet objectif serait un gain, tant sur le plan militaire, en évitant les soulèvements et les résistances populaires,

---

<sup>1</sup> NORIYUKI. Nishiyama, « L'impérialisme linguistique de Pierre Foncin en Méditerranée », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 27 | 2001, mis en ligne le 10 septembre 2017, pp. 35-48, URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2543> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/dhfles.2543> [Consulté le 07 décembre 2021]

<sup>2</sup> *Idem*, 2001, pp. 35-48

<sup>3</sup> FONCIN. Pierre, In, NORIYUKI. Nishiyama, *Op. Cit.*, 2001, pp. 35-48



que sur le plan économique, en évitant les dépenses consacrées à la lutte armée et garantir la sécurité du secteur économique et de la commercialisation des produits français. D'ailleurs, le Bulletin de l'Alliance Française précise que :

*« L'entretien d'un instituteur français coute moins cher que celui d'une compagnie de légionnaires, et les caisses de livres et les fournitures classiques sont d'un transport beaucoup plus aisé et moins dispendieux que celui des obus et des canons »<sup>1</sup>*

L'instauration d'une école coloniale pour l'enseignement du français en Algérie éprouvera son échec dans les régions arabophones pour de nombreuses raisons, dues, d'une part, à la nature de la politique et les mécanismes pédagogiques mis en œuvre pour son application ; et, d'autre part, à la nature du contexte éducatif et linguistique algériens. Les écoles coraniques et les médersas, instaurées avant l'occupation française, se basent sur des méthodes d'enseignement rudimentaires et enseignent une langue à caractère graphique, ayant une relation étroite avec l'imaginaire des Algériens et, notamment, avec leur religion, transmise exclusivement en langue arabe, d'où les difficultés rencontrées à supprimer cette langue.

La première étape de l'instauration de l'école française en Algérie, après la conquête armée, se caractérisait, selon Kamel KATEB, par l'existence de l'enseignement français et de l'enseignement coranique au sein des écoles et des collèges<sup>2</sup>. Cette étape ne pouvait réaliser l'objectif de l'intégration de la dimension linguistique et culturelle française, à cause de l'influence religieuse à laquelle s'attachaient les Algériens.

La langue et culture françaises s'établissent simultanément en Algérie, vu les pratiques des colons qui s'installeront progressivement dans le pays. En effet, dans le cadre de la politique de la « conquête morale », selon Alain

<sup>1</sup>FONCIN. Pierre, In, NORIYUKI. Nishiyama, *Op. Cit*, 2001, pp. 35-48

<sup>2</sup> KATEB. Kamel, « Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale », *Insaniyat / إنسانيات* [En ligne], 25-26 | 2004, mis en ligne le 14 août 2012, pp. 65-100, [Consulté le 12 décembre 2021]. URL :<http://journals.openedition.org/insaniyat/6242>

MESSAOUDI, des ambitions de mise en place d'une campagne d'évangélisation s'enclencheront, malgré les conflits, existant, d'une part, entre ceux qui se nourrissaient d'un imaginaire d'une croisade et n'exprimaient pas nécessairement une volonté de francisation linguistique, et d'autre part, ceux qui exprimaient explicitement une volonté de convertir les populations locales au catholicisme<sup>1</sup>.

La fondation de la III<sup>e</sup> République en septembre 1870 provoquera un changement dans la politique de la « *conquête morale* », menée en Algérie. Cette deuxième étape se caractérise par la limitation du régime militaire au Sud de l'Algérie, car, aux yeux des colons, les militaires constituaient un obstacle au progrès de la colonisation<sup>2</sup>. Cette orientation est à l'origine d'une nouvelle politique d'enseignement qui exclut la langue arabe de l'école française. Cette politique différait de celle de la première étape, ayant éprouvé son échec, surtout chez les populations arabophones.

Par ailleurs, cette politique s'orientera désormais vers un enseignement du français, destiné à la région de Kabylie, où la population bénéficiera de représentations favorables chez les Français :

*« nous avons à nos portes, dans les montagnes de l'Afrique du Nord, toute une région berbère d'agriculteurs patients, laborieux, intelligent, plus rapprochés de la civilisation occidentale que certains paysans de la France, et très désireux de parler notre langue. »*<sup>3</sup>

L'orientation de cette politique vers les populations autochtones de Kabylie ne demeure pas sans raisons. Sur le plan linguistique, les Kabyles parlent une langue, n'ayant pas de caractère graphique, et d'une littérature à tradition orale. Par conséquent, il aurait été facile de substituer cette langue par la langue

---

<sup>1</sup> MESSAOUDI. Alain, « Entre reconnaissance d'une diversité linguistique et politique de francisation. Représentations et actions des fonctionnaires de l'Etat français en Algérie au XIX<sup>e</sup> siècle », AL'ADAB WA LLUGHAT (Lettres et Langues), N° 10, Janvier 2015, Université Alger 2, pp. 69-79

<sup>2</sup> KATEB. Kamel, *Op. Cit*, 2004

<sup>3</sup> FONCIN. Pierre, In, Noriyuki. Nishiyama, *Op. Cit*, 2001, pp. 35-48

française et, du coup, atteindre partiellement l'objectif de former des « Français de cœur ».

La troisième étape de l'instauration de l'école française débutera au lendemain de la seconde guerre mondiale pour scolariser massivement les « indigènes » devenus Français<sup>1</sup>. Cette période se caractérise par l'officialisation de la langue française en 1938 et le rejet de la langue arabe. Par conséquent, l'enseignement sera dispensé exclusivement en langue française. Cette étape s'étendra jusqu'au lendemain de l'indépendance, pour que la langue et la culture françaises se créent une place dans le paysage sociolinguistique et culturel algérien et, notamment dans les pratiques linguistiques et culturelles effectives des Algériens : « *La réalité coloniale a très gravement bouleversé le phénomène identitaire en Algérie, tant du point de vue de la langue arabe que de la langue berbère. Toutes les deux furent totalement marginalisées.* »<sup>2</sup>.

Ici, nous avons abordé brièvement la question de l'introduction de la langue française et de la culture qu'elle véhicule en Algérie. En effet, la colonisation de l'Algérie par les Français a introduit une langue et une culture étrangères aux pratiques linguistiques et sociales des Algériens. Par une conquête militaire et une « conquête morale », le français deviendra la langue officielle de l'« Algérie française » et son enseignement se généralisera à travers les écoles et les collèges pour l'enseigner au plus grand nombre d'enfants Algériens. Il est également important de rappeler que des campagnes d'évangélisation étaient menées dans le but d'influencer les langues, les cultures et la religion des populations.

## **2. L'introduction et l'enseignement de la langue-culture française en Algérie**

Nous essayons d'approfondir dans la question de l'enseignement du français, durant la période coloniale, afin d'expliquer les mécanismes

<sup>1</sup> KATEB. Kamel, *Op. Cit*, 2004, pp. 65-100

<sup>2</sup> AIT DAHMANE. Karima, « La langue française en Algérie entre héritage historique et représentations des connaissances à l'ère du numérique et de la mondialisation », *Al'Adâb Wa Llughât*, N°05, 2011, pp. 252-262

---

pédagogiques mis en œuvre, par l'école coloniale française, pour agir sur la sphère sociolinguistique et sociale de l'Algérie, de 1830 jusqu'à 1962. Nous allons ensuite aborder l'enseignement de cette langue, depuis l'indépendance, jusqu'à nos jours.

### 2.1. La période coloniale

Dans les lignes précédentes, nous avons vu comment la langue et la culture françaises se sont introduites en Algérie. L'instauration de l'école française vise l'influence de la société et de l'individu pour susciter le sentiment d'appartenir à la France et former des citoyens « Français de cœur ». Il s'agit donc d'une opération assimilatrice, menée par la France qui, selon ses responsables, incarne la civilisation. Ainsi, la langue française, devenue langue officielle en 1938, prendra une place particulière au sein de l'école et reléguera la langue arabe au statut de langue étrangère.

Après le processus de colonisation, entre 1832 et 1850, les autorités françaises gardent l'enseignement traditionnel algérien, mais, en parallèle, elle permet l'ouverture d'écoles et de collèges privés ou confessionnels (catholiques, protestants ou juifs), à l'intention des enfants des militaires, du personnel administratif et des premiers colons<sup>1</sup>. Cette première étape, caractérisée par une tolérance vis-à-vis de l'enseignement traditionnel, dispensé en langue arabe, explique l'intérêt accordé par les autorités coloniales à la conquête militaire. Cet enseignement bilingue arabo-français permettra l'apprentissage du français, à une minorité d'Algériens, et de l'arabe, aux enfants des colons et des militaires. Cependant, après deux décennies de la colonisation, cet intérêt accordé à la lutte armée influencera considérablement l'enseignement traditionnel, dispensé dans les Zaouïa et les Medersa, et les autorités coloniales manifesteront la volonté de sa déclinaison : « *la volonté des autorités françaises de laisser décliner les écoles*

---

<sup>1</sup> SIBLOT. Paul, AMROUAYACH. Essafia, « L'enseignement des langues et ses perceptions en contexte colonial algérien. De la tentative avortée des "écoles franco-arabes" et du "cantonnement" scolaire à la revendication d'un enseignement national », AL'ADAB WA LLUGHAT (Lettres et Langues), N° 10, Janvier 2015, Université Alger 2, pp. 29-67

---

*musulmanes qui apparaissent comme le refuge de la résistance algérienne ; on ne les attaque pas directement, on les laisse sombrer par différentes mesures. »<sup>1</sup>.*

Dans le cadre de cette politique, plusieurs mesures administratives seront prises pour affaiblir le rôle des Zaouïa et des Medersa dans la résistance armée contre le colonisateur.

A partir de 1850, un autre tournant dans la politique coloniale de l'enseignement est constaté. Plusieurs écoles franco-musulmanes se créent dans plusieurs régions d'Algérie (Alger, Mostaganem, Oran, Annaba, Constantine), suite au décret du 14 juillet – 6 août 1850 qui garantit la gratuité de l'enseignement primaire et fixe le contenu des enseignements. Selon KATEB Kamel, les programmes d'étude se basent principalement sur la lecture, l'écriture du français, les éléments du calcul et le système des poids et mesures et, pour les filles, il inclut les travaux à l'aiguille<sup>2</sup>. Dans les collèges, le contenu des enseignements se focalise sur l'étude de la langue française, l'histoire et la géographie, l'arithmétique, la géométrie, le dessin linéaire et d'imitation, l'arabe et la gymnastique<sup>3</sup>. Cette période de domination coloniale suscitera des besoins, linguistiques et pratiques immédiats (exercer un métier ou occuper des fonctions administratives). En effet, dans le cadre de la création de ces écoles, il s'agit de doter les Algériens d'outils nécessaires qui répondent à leurs besoins professionnels.

En plus de l'enseignement de la langue, les autres matières sont également assurées en langue française. Ce qui fait déduire l'importance accordée à la langue du colonisateur, en réduisant la langue arabe au statut d'une simple matière enseignée. Par ailleurs, les pratiques pédagogiques commencent à perdre leur caractère bilingue, car, selon Fanny COLONNA, l'enseignement du français vise la production d'« *un groupe d'intermédiaires entre la société*

---

<sup>1</sup> COLLOT. Claude, 1987, In, SIBLOT. Paul, AMROUAYACH. Essafia, *Op. Cit*, 2015, pp. 29-67

<sup>2</sup> KATEB. Kamel, *Op. Cit*, 2004, pp. 65-100

<sup>3</sup> SIBLOT. Paul, AMROUAYACH. Essafia, *Op. Cit*, 2015, pp. 29-67

*dominante et la société dominée.* »<sup>1</sup>. Par conséquent, au cycle primaire, l'enseignement du français se basera sur les aspects lexicaux et grammaticaux. Dans cet extrait, Emile COMBES explique les pratiques pédagogiques exercées au cycle primaire :

*En place des anciens exercices grammaticaux, on emploie les leçons de choses, l'enseignement par l'aspect. On désigne aux élèves un objet en le nommant en français ; on leur fait répéter le nom, que leur esprit s'habitue à ne plus séparer de l'objet. Cet exercice de langage est le procédé d'instruction le plus simple et le plus naturel ; on va des choses aux idées et des idées aux mots. On use de la même méthode pour les associations des d'idées les plus élémentaires, celle par exemple, du sujet et du verbe. Le maître énonce une proposition exprimant une action usuelle, je marche, je chante, je ris ; en même temps, il marche, il chante, il rit. Peu à peu l'élève ramasse une provision de mots et de phrases, qui l'initient aux notions les communes et par là même les plus essentielles à notre langue<sup>2</sup>.*

Les enseignants mettent les élèves en contact direct avec la langue française, en usant des pratiques pédagogiques traditionnelles, sans recourir à la langue maternelle. La grammaire est enseignée de manière inductive, sans approfondir dans l'explication, car la primauté est donnée aux exercices de langage qui emploient les leçons de choses et l'enseignement par l'aspect, en favorisant la répétition, comme procédés de fixation des noms des objets. Ces pratiques échoueront, à cause de plusieurs raisons : 1) la négligence de la langue maternelle des apprenants, ce qui empêche le transfert des compétences ; 2) l'enseignement par objet nécessite un dispositif pédagogique de qualité. Par ailleurs, selon Rabeh SEBAA, l'introduction d'une initiation à l'enseignement de

<sup>1</sup> COLONNA. Fanny, In, SIBLOT. Paul, AMROUAYACH. Essafia, *Op. Cit*, 2015, pp. 29-67

<sup>2</sup> COMBES. Emile, In, SIBLOT. Paul, AMROUAYACH. Essafia, *Op. Cit*, 2015, pp. 29-67

la langue française, au sein de certains établissements scolaires traditionnels, étanche tout contact avec les valeurs culturelles de l'Autre<sup>1</sup>.

Par conséquent, un constat d'échec qualitatif et quantitatif va engendrer une série de réformes, après la visite de Napoléon III, en 1865, en Algérie : « *des réformes sont mises en œuvre, calquées sur les programmes des écoles arabes-françaises et celui des écoles métropolitaines, en faisant une part plus importante à l'enseignement de la langue arabe. Mais rien n'est fait pour diffuser l'instruction auprès de la population rurale* »<sup>2</sup>.

Ces réformes susciteront des réactions multiples auprès des partisans et des opposants à l'instruction des populations indigènes qui, aux yeux de certains colons, constituent un danger à la souveraineté française en Algérie. Par conséquent, elles ne toucheront que les écoles situées dans les zones urbaines, en écartant les populations des zones rurales. Le retour à l'enseignement bilingue, apporté par ces réformes, ne durera pas longtemps.

A partir de 1883, une autre politique éducative est mise en vigueur pour donner la priorité à l'enseignement primaire, car, selon les autorités coloniales, l'enseignement secondaire préparant à la vie active, risque de développer l'esprit critique, en entraînant la création de « l'armée des mécontents »<sup>3</sup>. La politique coloniale ne cesse de penser aux dangers qui menacent la souveraineté française en Algérie. Cette politique de prudence touche le secteur de l'éducation, en manipulant les réformes éducatives de manière à ce qu'elles ne constituent pas de menaces, en formant des populations éveillées pouvant se révolter contre les forces coloniales.

Après le déclin progressif du repli nationalitaire, fondé sur le rejet de la culture et de la langue du dominateur, et l'apparition d'une littérature algérienne

---

<sup>1</sup> SEBAA. Rabeh, *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*, Tizi-Ouzou : Frantz Fanon, 2015, p. 34

<sup>2</sup> SIBLOT. Paul, AMROUAYACH. Essafia, *Op. Cit*, 2015, pp. 29-67

<sup>3</sup>AGERON. Charles-Robert, In, SIBLOT. Paul, AMROUAYACH. Essafia, *Op. Cit*, 2015, pp. 29-67

---

d'expression française, dès la fin de 1880<sup>1</sup>, les Algériens se rendent compte de la nécessité de scolariser leurs enfants, en acceptant progressivement la langue française et la culture qu'elle véhicule. Cela coïncide avec la réforme mise en vigueur en Algérie en 1892. Cependant, l'inégalité sociales dans l'instruction des enfants indigènes est constatée, car deux types de scolarisation y existent<sup>2</sup> : 1) un type de scolarisation conforme aux normes de la métropole, consacré aux Français et aux enfants issus de familles nobles ; 2) un deuxième type accueille les enfants des milieux modestes. Cette inégalité dans la scolarisation des enfants reflète la volonté des autorités françaises de former, d'un côté, des fidèles à la France, en leur consacrant un système de scolarisation identique à celui de la France métropolitaine ; et, des indigènes qualifiés à exercer des métiers multiples.

Par conséquent, les résistances et les oppositions éprouvées par les Algériens vis-à-vis de l'enseignement français en Algérie s'apaisent, en réclamant, cette fois-ci, le droit d'accéder à l'enseignement secondaire supposé de former une élite. Cependant, selon P. SIBLOT et E. AMROUAYACH, l'accès aux études secondaires nécessite un niveau satisfaisant de maîtrise et jusqu'à 1944, l'accès à certains concours pour poursuivre des études universitaires est réservé aux Français ou aux Algériens, déclarant une renonciation à leur statut juridique de musulmans<sup>3</sup>.

Ce bref aperçu historique sur l'introduction de la langue-culture française en Algérie, pendant la période coloniale permet d'établir de nombreux constats et remarques. Dès 1830, la lutte armée était privilégiée pour que l'autorité coloniale s'impose. Cependant, quelques années plus tard, une politique éducative sera mise en place. L'instauration de l'école française et la mainmise sur les écoles coraniques et Medersa, en vue de contrôler les refuges des opposants et leaders des soulèvements et des résistances populaires, engendreront une opposition de la

---

<sup>1</sup>SEBAA. Rabeh, *Op. Cit*, 2015, p. 34

<sup>2</sup> SIBLOT. Paul, AMROUAYACH. Essafia, *Op. Cit*, 2015, pp. 29-67

<sup>3</sup> *Idem*, pp. 29-57



---

part des Algériens, soucieux de leur culture et de leur identité, étant, en parallèle, l'objectif des autorités françaises. La centration sur l'enseignement de la langue et de la culture française, afin de procéder au processus d'assimilation culturelle, se fera au détriment du système scolaire précolonial. La première politique éducative assurait un enseignement arabo-français, mais elle s'éclipsera quelques temps après sa mise en vigueur, à cause des tensions idéologiques, d'une part, et des revendications incessantes des colons, réfractaires à l'instruction des indigènes, d'autre part. Depuis cette politique, plusieurs mesures ont été prises dans le but d'instaurer une école française en Algérie et former des citoyens fidèles à la France. Cet objectif ne pouvait se réaliser sans entamer un véritable processus d'enseignement linguistique et culturel destiné exclusivement aux Algériens pour créer en eux le sentiment d'appartenir à la France. Malgré toutes les oppositions manifestées par les populations, en vue de préserver le système éducatif hérité de la période précoloniale, assurant le renforcement identitaire et culturel, il y aura une période cruciale dans l'histoire de l'enseignement du français en Algérie, durant laquelle les Algériens commenceront à accepter la langue et la culture françaises et revendiqueront leur enseignement/apprentissage. Par ailleurs, la politique de l'enseignement de la langue et de la culture françaises prenait un aspect sélectif et était longtemps destinée à certaines régions du Nord et de l'intérieur de l'Algérie, comme le témoigne le nombre des écoles ouvertes et les lieux de leur installation. Par conséquent, les régions du Sud algérien n'ont pas été touchées par cette politique que quelques décennies après le XIX<sup>ème</sup> siècle. Cette langue-culture, considérée plus tard comme « butin de guerre », aidera les Algériens à comprendre non seulement les enjeux de la colonisation, mais aussi à s'en sortir à travers les différentes négociations, ayant abouti à l'indépendance de l'Algérie en 1962.

## 2.2. La période postcoloniale

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie cherche à reconstruire les institutions étatiques pour fonder un Etat solide. Pour cela, le maintien à certains

---

héritages coloniaux demeure une nécessité incontournable. L'Algérie postcoloniale compte beaucoup sur l'élite formée par l'école française pour redonner un élan fructueux à une Algérie indépendante.

### 2.2.1. Prolongement de l'école coloniale : 1962 – 1964

A l'aube de l'indépendance, la langue française bénéficie encore d'un statut particulier face à la langue arabe, malgré la politique linguistique basée sur l'Arabisation, décrétée par la première Constitution de 1963, de l'Algérie indépendante : « *A la veille de l'indépendance en 1962, l'Algérie était totalement francophone dans son administration, son enseignement et son environnement. La langue française était alors dominante du fait de son statut de langue officielle, durant la période coloniale.* »<sup>1</sup>.

Par conséquent, la situation économique, politique et socioculturelle de l'Algérie, au lendemain de l'indépendance, ne permettait pas de mener une réforme éducative de fond, malgré l'existence d'indices idéologiques, implicites et explicites, en faveur de l'instauration du processus d'arabisation. Par conséquent, le système éducatif algérien de la période postcoloniale n'a pas écarté les acquis de l'école française en Algérie et a maintenu à la langue française qui demeurait la langue d'enseignement de toutes les matières, dans tous les cycles d'enseignement.

Par ailleurs, les confrontations de deux types d'élite, aux orientations idéologiques différentes, créent une instabilité politique, n'ayant pas développé des réflexions profondes sur le secteur éducatif : le premier courant à tendance moderniste, mené par les francophones, et le deuxième, désirant un retour à

---

<sup>1</sup>BENHAMLA-BOUMAIZA. Zoubeida, « L'enseignement du français en Algérie : doutes et difficultés », AL'ADAB Wa LLUGHAT, Vol 8, N° 10, Juin 2015, pp. 109-124

l'authenticité arabo-musulmane, mené par les arabisants, se disputaient le pouvoir et les postes stratégiques<sup>1</sup>.

Par ailleurs, la Constitution algérienne de 1963 a décrété, dans son 3<sup>o</sup> article, l'officialisation de la langue arabe, malgré le statut de langue d'enseignement dont bénéficiait le français ; ce qui explique que le terrain n'était pas encore prêt à la mise en vigueur d'une première réforme éducative intégrale, basée sur l'arabisation de l'école algérienne. Cela n'empêchera pas l'introduction de la langue arabe, comme première étape, entre 1962 et 1964, dans l'enseignement primaire, moyen et secondaire et son volume horaire balancera entre cinq et sept heures hebdomadaires ; puis, l'arabisation complète de trois établissements secondaires en 1963<sup>2</sup>. Cette précipitation manifeste la volonté de mettre en place un processus d'arabisation, découlant d'une politique linguistique basée sur le monolinguisme.

### 2.2.2. Prémices de l'école algérienne : 1965 – 1970

Le projet de l'arabisation de l'Algérie est timidement mis en route à partir de 1964 – 1965. L'arabisation est menée par l'élite arabisante, ayant côtoyé pendant la guerre de libération les pays du Moyen-Orient. Pour cette élite, l'arabisation constituait un projet dont l'objectif était sacré : « *Elle devait répondre à des enjeux fondamentaux, comme la cohésion sociale, la construction de l'identité nationale, le développement économique et l'indépendance culturelle.* »<sup>3</sup>.

Ce projet était déjà objet de critiques par le courant berbériste et le courant francophone ; pour eux, l'arabisation de l'Algérie n'est pas fondée sur des données (socio)linguistiques et identitaires suffisantes pour défendre

---

<sup>1</sup> AREZKI. Dalila, AMEZIANE. Hamid, GUENDOUZI. Amar, *Pour une pédagogie active en langues étrangères à l'usage des enseignants et des enseignés*, Editions DGRSDT/CRASC (Centre de Recherche en Anthropologie Sociale), 2014, p. 92

<sup>2</sup> TALEB-IBRAHIMI. Khaoula, *Les Algériens et leur(s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, 2<sup>ème</sup> Edition, Alger : Editions El-Hikma, 1997, p. 40

<sup>3</sup> BENHAMLA-BOUMAIZA. Zoubeida, *Op. Cit.*, 2015, pp. 109-124

---

l'appartenance du pays à la Nation arabe. Le premier courant revendiquait la dimension berbère de l'Algérie bien avant l'indépendance de l'Algérie, dans ce que les historiens nomment « *La crise berbère* » de 1949. Quant au deuxième courant, il revendiquait la dimension francophone, vu l'enracinement de la langue-culture française dans le paysage sociolinguistique de l'Algérie. Dans l'ensemble, les deux courants réclamaient la pluralité linguistique et culturelle de l'Algérie : berbère, arabe et française : « *C'était se fermer à une partie du monde et ouvrir une brèche à la xénophobie d'une part, et d'autre part, perdre de vue les diversités linguistiques qui coexistent en Algérie, préparer ainsi le terrain aux revendications d'une tranche de la population algérienne – les Berbères – qui se révoltera en 1980.* »<sup>1</sup>. Le processus d'arabisation touchera progressivement tous les secteurs de l'Etat, y compris l'école. Cependant, certaines administrations s'y opposeront, à cause de leur formation reçue au sein de l'école française : « *La langue française reste prépondérante à l'usage dans la vie économique du pays, les secteurs économique et financier fonctionnant presque exclusivement en français.* »<sup>2</sup>.

Par contre, les tensions idéologiques entre l'élite culturelle arabophone et l'élite culturelle francophone et les données officielles, promulgués par la constitution algérienne, nous font constater, d'une part, la dominance de l'idéologie du panarabisme au détriment des tendances modernistes francophones et, d'autre part, l'insinuation à l'arabisation de l'école algérienne.

### 2.2.3. L'école nationale algérienne : 1965 – 1976

Malgré la place occupée par la langue française dans la sphère sociolinguistique algérienne, le maintien au processus d'arabisation demeure une nécessité, selon les décideurs politiques. Par conséquent, le début de l'instauration de l'école algérienne, proprement dite, commence dès l'arrivée du Président Houari BOUMEDIENE au pouvoir, en 1965. Le projet de l'arabisation,

---

<sup>1</sup> AREZKI. Dalila, AMEZIANE. Hamid, GUENDOUZI. Amar, *Op. Cit*, 2014, p. 93

<sup>2</sup> TALEB-IBRAHIMI. Khaoula, *Op. Cit*, 1997, p. 40

---

promulgué par la constitution de 1963 est « *compris comme le recouvrement par la langue arabe de sa place entière dans l'État, l'École et la société va s'intensifier et s'accélérer avec l'avènement de Houari Boumediene en 1965 et changer durablement la configuration scolaire du pays.* »<sup>1</sup>. Par conséquent, durant la période 1965 – 1976, l'école algérienne se construit progressivement, conformément aux textes de Loi, visant l'arabisation de l'Etat et de la société algérienne. A l'aube de l'indépendance, le processus d'arabisation proposera un enseignement exclusif en langue arabe ; contrairement, à la langue française, ayant été une langue d'enseignement qui va se transformer progressivement en une simple matière enseignée, comme langue étrangère.

C'est à partir de cette période, s'étalant entre 1965 – 1976, que l'école algérienne se construira, en se référant aux textes officiels et aux décisions qui orienteront son arabisation progressive : « *Le premier texte régissant l'école algérienne apparaît en 1965 et annonce la mise en place de la méthode nationale retenue. Les supports d'enseignement, qui jusque là étaient de conception étrangère sont abandonnés.* »<sup>2</sup>. La volonté de marquer une rupture avec le système d'enseignement colonial se manifeste par la suppression des supports d'enseignement conçus pendant cette période ; ce qui explique l'engagement des autorités à conférer une empreinte exclusive à l'école algérienne.

Après la décision d'arabiser la première année du cycle primaire, en 1964, et la deuxième année du même cycle, en 1967, des transformations flagrantes seront enclenchées, durant les années 1970, dans le cadre d'une réforme politique, économique et sociale. Ces transformations n'écarteront pas le secteur éducatif où le projet de l'arabisation était toujours maintenu. Selon Philippe BLANCHET, plusieurs décisions sont prises en 1971 pour concrétiser ce projet :

---

<sup>1</sup> TALEB-IBRAHIMI. Khaoula, « L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 70/Décembre 2015, pp. 53-63, En ligne : <http://journals.openedition.org/ries/4493> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4493> [Consulté le 12 décembre 2021]

<sup>2</sup> AREZKI. Dalila, AMEZIANE. Hamid, GUENDOZI. Amar, *Op. Cit*, 2014, p. 93

---

« - arabisation totale des troisième et quatrième années du primaire ; - arabisation du tiers des sections ouvertes dans la première année du cycle moyen ; - arabisation du tiers des sections scientifiques au niveau de la première année du cycle secondaire. »<sup>1</sup>. Ces décisions constituent l'arrière-plan d'une mise en vigueur réelle du processus d'arabisation et annoncent l'institution de l'école algérienne post-indépendante.

Dans son Titre III (Chapitre 1, fixant les *Missions et objectifs* de l'Enseignement Fondamental), l'ordonnance du 16 avril 1976 définit les finalités attendues par l'enseignement de la langue arabe et des langues étrangères. L'enseignement de la langue arabe permettra aux apprenants « *une maîtrise totale de l'expression écrite et orale ; cet enseignement, qui est un facteur important du développement de leur personnalité, doit les doter d'un instrument de travail et d'échange pour se pénétrer des différentes disciplines et pour communiquer avec leur milieu.* »<sup>2</sup>. Ce processus, tel qu'il était voulu par les décideurs, manque de moyen pour être appliqué dans le secteur éducatif. Ce qui poussera les autorités à faire appel aux enseignants du Proche-Orient pour combler le manque d'un cadre-enseignant algérien, n'ayant pas pu mener à bien ce projet. Ainsi, dans une optique sociolinguistique, l'aspect communicatif attribué à la langue arabe (littéraire, soutenu ou standard) pose de nombreuses problématiques liées à la place restreinte occupée par cette langue dans la sphère sociolinguistique algérienne ; ce qui remettra en cause cet objectif communicatif conféré subjectivement à l'enseignement de la langue arabe. Il aurait été préférable d'orienter cet objectif vers un enseignement dispensé en langue française, héritage colonial, ou en anglais, langue ayant déjà à cette époque un rayonnement international.

---

<sup>1</sup> BLANCHET. Philippe, « Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé », La Lettre de l'AIRDF, N° 38, 2006/1, pp. 31-36 : En ligne : <https://doi.org/10.3406/airdf.2006.1691> [Consulté le 16.12.2021]

<sup>2</sup> Article 25 de l'Ordonnance du 16 avril 1976

---

Dans la même Ordonnance, la langue française est proclamée comme langue étrangère, ayant le même statut que celui des autres langues étrangères, et l'objectif de son enseignement, selon cette ordonnance, permettra aux apprenants d'accéder : « à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples. »<sup>1</sup>. En outre, selon les directives du Ministère des enseignements primaire et secondaire, l'objectif primordial, assigné à la réforme éducative, en termes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, est « le développement de la compétence linguistique permettant l'accès à la documentation et à l'information scientifique et technique »<sup>2</sup>. Cette finalité ne répond pas aux besoins culturels dont les apprenants ont besoin, car l'enseignement d'une langue étrangère ne vise pas seulement l'acquisition des compétences linguistiques pour accéder à la documentation dans ces langues ; mais, ces directives occultent les aspects culturels véhiculés par les langues étrangères. Ceci dit que l'intérêt est désormais accordé à la promotion de la culture arabo-musulmane.

D'après toutes les données exposées supra, nous constatons que les décisions prises par les décideurs politiques ont influencé non seulement le rôle de la langue française dans la formation de l'élite algérienne, tel qu'il a été le cas avant et pendant les premières années de l'indépendance, mais également son statut de langue d'enseignement devenue, en peu de temps, après l'indépendance, une simple langue étrangère.

#### 2.2.4. L'école fondamentale : 1976 – 1989

L'Ordonnance du 16 avril 1976 modifie considérablement l'école algérienne et annonce officiellement la constitution de l'Ecole fondamentale et les axes qui fondent le secteur de l'éducation et de la formation. Le maintien au projet de l'arabisation de la société et de l'école algériennes, depuis

---

<sup>1</sup> Article 25 de l'Ordonnance du 16 avril 1976

<sup>2</sup> *Directives et conseils pratiques*, Ministère des enseignements primaire et secondaire, Alger, 1974, In, BLANCHET. Philippe, *Op. Cit*, 2006, pp. 31-36

l'indépendance, traduit le recul de la place de la langue française au sein de l'école.

L'organisation des enseignements dans le cadre de cette école, dite fondamentale, se caractérise par l'existence de (03) cycles d'enseignement : (06) six ans d'enseignement au cycle primaire, (03) trois ans au cycle moyen et (03) trois autres au cycle secondaire. L'Ordonnance de 1976 précise que l'arabe sera la langue exclusive de scolarisation dans tous les cycles d'enseignement : « *L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines.* »<sup>1</sup>.

En ce qui concerne les langues étrangères, à l'école fondamentale, l'enseignement du français, première langue étrangère, commence désormais à partir de la 4<sup>e</sup> année du cycle primaire et se poursuit jusqu'à la dernière année du cycle secondaire, ce qui fera (09) neuf ans d'enseignement/apprentissage de cette langue ; l'anglais est enseigné également comme deuxième langue étrangère à partir de la 7<sup>e</sup> AF (Année fondamentale) et son enseignement s'étalera jusqu'à la dernière année du cycle secondaire ; l'espagnol et l'allemand sont deux autres langues étrangères enseignées, dans le cadre d'une branche, destinée à la Série « *Langues Etrangères* », après avoir réussi le *Tronc Commun Lettres et Sciences Humaines*, où l'apprenant aura le choix entre la langue espagnole ou la langue allemande, à partir de la 2<sup>e</sup> année secondaire, jusqu'à la 3<sup>e</sup> année du même cycle.

Les instructions de cette Ordonnance s'appliqueront à partir de 1979 – 1980, l'année de l'instauration effective de l'école fondamentale qui change les études dans le fond et dans la forme. Sachant que le cycle primaire a déjà été entièrement arabisé, le cycle moyen se heurtera, à partir de 1981, à l'existence de (02) types de parcours scolaire : des classes totalement arabisées et d'autres classes issues de l'ancien système, ayant assisté à l'arabisation progressive ; ce qu'on appelait les « classes bilingues ». Ainsi, le cycle secondaire assiste-t-il en 1986 à la coexistence de types de deux classe : classes définitivement arabisées et

---

<sup>1</sup> Article 8 de l'Ordonnance du 16 avril 1976



---

classes transitoires « où le français servait de langue d'enseignement aux disciplines scientifiques (mathématiques, physique, chimie, sciences naturelles) pour l'enseignement général, et certaines disciplines (sciences économiques et mécanique) pour l'enseignement technique. »<sup>1</sup>.

La rentrée scolaire 1988 – 1989 se démarque par l'arabisation entière du cycle secondaire. Le rôle assumé par la langue française subit une régression flagrante à cause de l'ampleur qu'a prise la langue arabe au sein des institutions éducatives. Les propos de la (socio)linguiste Khaoula TALEB-IBRAHIMI résument le sort de la langue de Molière, suite à des décisions arbitraires, découlant de l'idéologie du panarabisme :

*« La langue française, elle, bénéficie d'un enseignement de douze années, sans pour autant que les élèves puissent maîtriser les compétences fondamentales, tant la formation des formateurs pêche par sa faiblesse et son incohérence eu égard à l'évolution des pratiques langagières des locuteurs algériens. De plus, l'ambiguïté de la position de cette langue, oscillant entre son statut « officiel » de langue étrangère et sa pratique réelle dans la société, obère les décisions la concernant. »<sup>2</sup>.*

Les objectifs de l'école fondamentale sont multiples : certains sont explicites et d'autres sont implicites. Dans le l'« Article 1 » de l'Ordonnance de 1976, il est mentionné que les missions assignées à l'école fondamentale sont ancrées dans le cadre des valeurs arabo-islamiques. Le monolinguisme sur lequel se base l'Etat algérien dans la gestion du secteur éducatif, administratif, social, etc. écarte la réalité de la pluralité linguistique et culturelle de la société algérienne. D'une part, l'arabe dialectal et le berbère sont stigmatisés, en les considérant comme étant incorrects<sup>3</sup> ; d'autre part, la régression du volume horaire alloué à l'enseignement de la langue française n'influence pas seulement

---

<sup>1</sup>BLANCHET. Philippe, *Op. Cit*, 2006, pp. 31-36

<sup>2</sup> TALEB-IBRAHIMI. Khaoula, *Op. Cit*, 2015, pp. 53-63

<sup>3</sup> *Idem*, pp. 53-63

---

la place de cette langue, au sein des institutions scolaires et de la société algérienne, mais également l'existence de la culture française et de ses aspects humanistes et universels qui contribuent à l'enrichissement de la sphère culturelle algérienne. Par conséquent, nous pensons que l'un des objectifs implicites de l'arabisation de l'école algérienne, principe de base de l'école fondamentale, vise l'atténuation de l'influence culturelle francophone dans la société et la construction d'une identité algérienne, basée sur l'Arabité et l'Islamité.

Dès les années 1980, des tensions se multiplient pour revendiquer le pluralisme politique et culturel en Algérie. Dans ce qu'on nomme le printemps berbère, le courant berbériste dénonce la politique linguistique adoptée et revendique la valorisation de la langue-culture berbère, constituant une dimension considérable de l'histoire et de l'identité algérienne. Ces revendications aboutiront à la reconnaissance progressive du patrimoine culturel berbère, de la langue berbère, considérée d'abord comme langue nationale, puis langue officielle depuis le 07 février 2016.

### **2.2.5. La réforme éducative de 2003**

Lors de son premier mandat, le Président Abdelaziz BOUTEFLIKA a décidé d'entamer de multiples réformes dans de nombreux secteurs. Dans le secteur éducatif, il décide d'assigner un projet de réforme globale à la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (CNRSE), composée de plus de 150 membres spécialistes, installée officiellement le 13 mai 2000. Une année plus tard, un rapport sera remis au Président, contenant les mesures nécessaires à prendre en considération en vue d'installer la réforme éducative.

La réforme de 2003 vient après plusieurs constats d'échec de l'ancien système éducatif. La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008 exprime une reconnaissance officielle de l'échec du monolinguisme sur lequel était fondé l'ancien système éducatif : « *Le monolinguisme ne peut contribuer au*

---

*développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations. »<sup>1</sup>.*

Le processus d'arabisation de l'Ecole algérienne prouve son échec, d'une part, dans le recule de la maîtrise des langues étrangères et, d'autre part, dans la formation d'une catégorie d'Algériens intolérants vis-à-vis de toute forme de diversité ; ce qui serait, peut-être, l'une des causes de ce qu'on nomme « *la décennie noire* » des années 1990.

Désormais, la réforme éducative envisage une orientation favorable à la diversité linguistique et culturelle, contrairement à la promotion exclusive de la langue-culture arabe garantie dans l'ancien système. Elle a également pour objectif de renforcer l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui permettra à l'apprenant algérien de s'ouvrir sur les cultures et les civilisations étrangères et de profiter de leurs acquis, dans le cadre d'une refonte moderne capable de : « *de s'ouvrir sur le monde en termes de rapports culturels et d'échanges humains avec les autres nations. »<sup>2</sup>.*

Former des apprenants capables de participer efficacement aux échanges culturels et interculturels à l'ère du numérique et de la mondialisation est l'une des finalités assignées à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et, particulièrement, du française. Nous constatons que cette réforme envisage une rupture avec l'ancien système éducatif et, par conséquent, avec le monolinguisme stérile pour orienter l'Ecole algérienne vers la diversité linguistique et culturelle.

Pour concrétiser ces finalités, de nouvelles approches et méthodologies d'enseignement sont au cœur de la réforme. En effet, de l'approche par les contenus, héritée du système d'enseignement colonial, puis l'approche par les objectifs, il est temps d'actualiser les pratiques enseignantes et les adapter aux

---

<sup>1</sup> Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, 2008, p. 17

<sup>2</sup> *Idem*, p.15

---

nouveaux contextes technologiques actuels et aux besoins d'enseignement/apprentissage, en optant pour l'approche par les compétences.

Cette réforme a été engagée en septembre 2003, en optant pour des changements dans les contenus d'apprentissage et les méthodologies d'enseignement adoptées. Pour l'enseignement/apprentissage de la langue française, il a été décidé de l'introduire dès la 2<sup>o</sup> année du cycle primaire, contrairement à l'ancien système où son enseignement/apprentissage débutait dès la 4<sup>o</sup> année. Cette décision a été retirée (03) trois ans plus tard, pour introduire le français à partir de la 3<sup>o</sup> année du même cycle. Cette décision, dont les raisons ne sont pas dévoilées officiellement, démontre l'existence de tensions idéologiques empêchant l'ouverture de l'Ecole algérienne à la diversité linguistique et culturelle. La seule déclaration officielle<sup>1</sup>, justifiant le retrait de cette décision, est celle du Ministre de l'Education dans laquelle il annonce qu'une année d'apprentissage de la langue arabe, langue sur laquelle s'appuie l'apprentissage des langues étrangères, ne suffit pas pour introduire la langue française dès la 2<sup>o</sup> année du cycle primaire.

Le statut de « langue étrangère » attribué à la langue française met en égalité cette langue, omniprésente dans le paysage sociolinguistique algérien, et les autres langues étrangères (anglais, espagnol, allemand). Cependant, une reconnaissance vis-à-vis de cette langue est constatée, en lui attribuant implicitement le statut de « langue étrangère privilégiée ». Depuis 2003, elle demeure la 1<sup>o</sup> langue étrangère enseignée à l'école algérienne dès la 3<sup>o</sup> année du cycle primaire. Cependant, la décision d'introduire la langue anglaise, à partir de la rentrée scolaire 2022 – 2023, dès la 3<sup>o</sup> année du même cycle, est dictée par d'autres considérations qui nous semblent beaucoup plus politiques qu'éducatives.

Dans les lignes qui suivent, nous allons essayer d'expliquer le fonctionnement de l'enseignement/apprentissage de la langue française,

---

<sup>1</sup> Quotidien d'Oran du 25.07.2006

notamment des approches préconisées par la réforme éducative. Nous allons également exposer certaines anomalies de la réforme, en l'occurrence celles qui sont liées à la formation des enseignants et à l'adoption des approches culturelle et interculturelle au sein de la classe de FLE, car ce sont des approches qui garantiront la concrétisation de quelques aspirations de la réforme.

## **II. Enseignement du français dans le cadre de la réforme éducative de 2003**

Toute réforme éducative est régie par des textes de loi qui dessinent les conditions de son application et les finalités attendues. Dans le cadre de la réforme éducative algérienne de 2003, les finalités attendues imposent l'adoption d'approches didactiques et pédagogiques appropriées. Par conséquent, la maîtrise des langues étrangères, pour participer effectivement et efficacement aux échanges culturels et interculturels et accéder aux savoirs universels, exigent l'adoption de nouvelles approches culturelles et interculturelle, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous allons exposer les grandes finalités de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et, particulièrement, du français ; nous parlerons également des nouvelles approches didactiques et méthodologiques adoptées pour réaliser ces finalités, en soulevant certaines problématiques liées à l'enseignement du français et, notamment, à l'adoption des approches culturalistes dans le contexte algérien, selon les recherches effectuées dans cette perspective.

### **1. De quelques directives et instructions officielles**

Plusieurs documents officiels, instructions et directives sont émis en vue de mener à bien la nouvelle réforme éducative. D'abord, La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008 qui est un texte de référence régissant la réforme éducative, installée en Algérie en septembre 2003. Cette Loi, signée par l'ancien Président de la République, le 23 janvier 2008, est suivie d'orientations et de directives, concernant l'enseignement/apprentissage de toutes les matières. Ainsi,

---

le Référentiel Général des Programmes est-il élaboré en 2008, en conformité au contenu de la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale. Il a pour objectif de rappeler les finalités de la réforme et cadrer l'élaboration de nouveaux programmes. Par ailleurs, les documents d'accompagnement et d'autres instructions officielles explicitent les finalités de la réforme et les traduisent en objectifs à atteindre et en compétences à installer, au fur et à mesure, chez l'apprenant.

### 1.1. La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale

La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale est le texte de référence qui régit actuellement le système éducatif algérien. Elle est signée 2008, c'est-à-dire cinq (05) ans après l'installation de la réforme. Elle détermine les finalités de l'école algérienne et les dispositifs à mettre en œuvre en vue de les concrétiser.

Le contexte de la réforme éducatif est lié à plusieurs mutations constatées tant sur le plan national qu'international. Par conséquent, les grandes finalités de l'école y sont étroitement liées. Avant de les aborder, nous essayons de cerner le contexte de la réforme.

#### 1.1.1. Contexte de la réforme

La Loi d'orientations sur l'Education Nationale évoque plusieurs mutations qui exigent des réformes dans plusieurs domaines. La réforme éducative est liée aux contextes spécifiques nationaux et internationaux.

**Sur le plan national**, d'une part, l'apparition du multipartisme en Algérie nécessite l'intégration du concept de « démocratie » pour former les jeunes au pluralisme qui sous-tend, selon cette Loi, les « *valeurs et attitudes d'ouverture, de tolérance et de responsabilité au service d'une société irriguée par son identité nationale et tendue vers le mieux-être* »<sup>1</sup>. L'ancien système éducatif est évoqué implicitement, selon ces propos. Il n'a pas pu former des citoyens faisant

---

<sup>1</sup> Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, 2008, p. 6

preuve de tolérance et de vivre-ensemble. D'ailleurs, l'Algérie s'est plongée pendant une décennie dans une guerre civile dont les conséquences sont lourdes. Par conséquent, la réforme de l'école se veut un moyen de réconciliation, en s'engageant dans la formation de jeunes responsables et tolérants, face à la pluralité politique, idéologique, socioculturelles, etc.

D'autre part, la situation économique dégradée du pays, entre 1990 et 2000, nécessite une réforme immédiate du secteur économique et une réforme du système éducatif pour orienter le secteur économique en Algérie de l'économie dirigée vers l'économie du marché « *ce qui doit conduire le système éducatif à bien préparer les générations futures à vivre dans cet environnement compétitif et à s'y adapter* »<sup>1</sup>. En effet, cette réforme est une adaptation aux différentes réformes engagées dans d'autres secteurs politique, économique et social.

**Sur le plan international**, l'Etat algérien accorde un intérêt particulier à l'économie et doit s'adapter aux mutations, ayant marqué ce secteur à l'échelle mondiale ; ce qui nécessite l'adaptation de l'école à ce contexte pour former des individus capables de contribuer à l'épanouissement des activités économiques pouvant octroyer à l'Algérie une place internationale :

*« la mondialisation de l'économie, qui requiert du système éducatif la préparation adéquate des individus et de la société à la compétition impitoyable qui caractérise ce début du 21ème siècle où la prospérité économique des nations dépendra essentiellement du volume et de la qualité des connaissances scientifiques et des savoir-faire technologiques qu'elles auront intégrés »*<sup>2</sup>

Cette Loi assigne à l'Ecole un rôle important de formation et d'orientation de la société vers une économie productive, grâce à la maîtrise des technologies innovantes, des savoirs et des savoir-faire pour garantir une compétitivité internationale.

<sup>1</sup>Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, 2008, p. 6

<sup>2</sup> *Idem*, pp. 6-7

---

Ainsi, le développement mondial incessant dans le domaine scientifique, des technologies et des moyens de communication exige une adaptation de l'école à ces nouveaux changements pour former des individus capables de faire face aux conséquences de la mondialisation, en les dotant de profils qui faciliteront leur insertion professionnelle :

*« le développement rapide des connaissances scientifiques et technologiques ainsi que des moyens modernes d'information et de communication, qui exigent la reconfiguration des profils des professions et appellent l'éducation à axer ses programmes et ses méthodes pédagogiques sur l'acquisition des connaissances scientifiques et technologiques [...] »<sup>1</sup>*

L'Ecole est la production d'une société pour le développement de la société ; par conséquent, toute réforme est fondée sur la reconfiguration de l'école. Les différentes mutations, nationales et internationales, évoquées par la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, exigent une réforme éducative solide pour former des générations qui s'adapteront aux nouveaux contextes nationaux et internationaux. Si ces mutations ont un caractère plus ou moins économique, l'Ecole doit assumer une part de responsabilité et mener convenablement son rôle dans l'éducation et la formation.

Les multiples situations de crise, politiques, économiques, sociales, sécuritaires, etc., vécues par l'Algérie depuis l'indépendance imposent un regard différent sur la qualité de l'éducation assurée aux enfants. En effet, la réforme d'une école, permettant aux apprenants algériens, futurs citoyens, de s'ouvrir sur le monde extérieur, demeure l'une des finalités primordiales de la réforme.

Dans son aspect linguistique, l'ouverture aux langues étrangères est l'une des conditions imposées par les différentes mutations nationales et internationales, car le monolinguisme sur lequel se basait l'école algérienne

---

<sup>1</sup> Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, 2008, p. 7



depuis l'indépendance a engendré des conflits et des replis d'ordre identitaire ; or, les identités ne cessent de se croiser à l'ère du numérique et des nouvelles technologies de communication : « [...] nous pouvons supposer qu'au monolinguisme qui a longtemps caractérisé l'Etat algérien, va se substituer un plurilinguisme de fait, rendu inéluctable de par la réalité linguistique du pays. »<sup>1</sup>. La réforme préconise désormais l'enseignement/apprentissage des langues étrangères comme l'un des canaux favorisant l'ouverture sur le monde et l'accès aux connaissances scientifiques.

### 1.1.2. Finalités de la réforme

Plusieurs grandes finalités sont définies par la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale. Cependant, dans son chapitre consacré à ce sujet, les finalités sont clairement exprimées dans l'Article 2.

D'abord, la Loi réitère la nécessité d'asseoir une éducation permettant la formation d'un citoyen algérien, fier de son appartenance identitaire, culturelle, religieuse et fortement attaché aux valeurs du peuple algérien. Dans cette orientation, les finalités<sup>2</sup> qui sont attribuées à la réforme se résument dans :

- l'enracinement chez l'enfant le sentiment d'appartenir au peuple algérien ;
- le renforcement du sentiment de l'amour de la Patrie et la fierté de lui appartenir, tout en s'attachant à l'unité nationale, à l'intégrité territoriale et aux symboles qui représentent la Nation ;
- la consolidation de la conscience individuelle et collective de l'identité nationale, fondée sur l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité ;
- l'imprégnation des générations des nobles principes et valeurs de la Révolution du 1<sup>o</sup> Novembre 1954 et le maintien au patrimoine historique, géographique, religieux et culturel de la Nation ;

<sup>1</sup>AIT DJIDA. Mohand Amokrane, « Le statut du français dans la nouvelle Loi d'orientation sur l'éducation nationale », AL'ADAB Wa LLUGHAT, Vol 8, N° 10, Juin 2015, pp. 223-233

<sup>2</sup> Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, 2008, pp. 36-37

- 
- l'imprégnation des enfants des principes de l'Islam, des valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles ;
  - la promotion des valeurs républicaines et l'Etat de droit ;
  - la formation d'un citoyen capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur les civilisations universelles ;
  - la fondation des bases de l'instauration d'une société attachée à la paix, à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité ;
  - l'appropriation des valeurs partagées par la société algérienne, fondées sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance, et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale.

Toutes ces finalités visent l'instauration d'une nouvelle Ecole algérienne. Nous constatons qu'elles confèrent une importance particulière aux principes fondateurs de l'identité algérienne, à savoir l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité. L'histoire de la guerre de Libération Nationale et les principes de la Révolution du 1<sup>er</sup> Novembre 1954 ne sont pas épargnés et figurent parmi les priorités de la réforme. Les trois dernières finalités nous permettent de saisir la volonté politique de s'ouvrir sur le monde et d'opter pour la diversité.

La volonté de former un citoyen ouvert sur le monde et les cultures universelles est exprimée dans plusieurs passages. La reconnaissance de l'échec de la politique du monolinguisme mène les autorités à orienter l'Ecole algérienne vers une politique basée sur la diversité dans un contexte pluraliste. En vue de concrétiser cette politique, la réforme assigne un rôle primordial à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : *« la maîtrise de langues étrangères de grande diffusion est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux*

*connaissances universelles.* »<sup>1</sup>. Même si la langue française ne bénéficie d'aucun statut officiel dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, elle demeure implicitement une langue étrangère privilégiée, car, d'une part, elle est enseignée à partir de la 3<sup>e</sup> année du cycle primaire, contrairement aux autres langues étrangères ; et, d'autre part, sa présence persiste encore dans le paysage sociolinguistique algérien.

## **1.2. Le Référentiel Général des Programmes**

Le *Référentiel Général des Programmes* est élaboré en 2009 par la Commission Nationale des Programmes (CNP) en vue de structurer le cursus avec la généralisation de l'année préparatoire du préscolaire, de réorganiser l'enseignement secondaire et de fixer les horaires et l'organisation de l'année scolaire<sup>2</sup>.

### **1.2.1. De quelques références à la politique éducative**

Outre les finalités de la réforme éducative explicitées, ce référentiel aborde brièvement quelques références à la politique éducative adoptée. En effet, vu le besoin incessant d'accompagner les nouvelles mutations du monde actuel, il est intéressant de mener une réforme éducative traduisant la volonté politique des décideurs, centrée sur certains caractères nationaux et internationaux.

Le référentiel Général des Programmes se réfère à deux références liées à la politique éducative algérienne :

« - *Le caractère national et le caractère démocratique du système éducatif dans la continuité des valeurs et des principes qui ont été les siens depuis l'Indépendance ; - Le caractère moderne et progressiste exigé par les défis internes et externes d'un monde en évolution, et d'une*

---

<sup>1</sup>Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, 2008, p. 17

<sup>2</sup> Commission Nationale des Programmes (CNP), *Référentiel Général des Programmes*, MEN : 2009, p. 4

---

*société algérienne de plus en plus exigeante quant à la qualité des prestations de l'école. »<sup>1</sup>*

L'avènement du multipartisme est l'une des raisons des événements sanguinaires en Algérie durant toute une décennie (1990 – 2000). Aujourd'hui, parler de la Démocratisation de l'Ecole algérienne est une autre reconnaissance de l'échec des anciennes réformes du système éducatif, n'ayant pas formé des citoyens ouverts à la pluralité politique, culturelle, linguistique, etc. ; ce qui manifeste des besoins pressants pour changer les représentations des futures générations et pour instaurer de réels principes démocratiques. Par ailleurs, la nécessité de s'ouvrir sur le monde et d'accompagner les différentes mutations et évolutions exige l'adaptation du système éducatif pour former des générations capables de faire face aux défis politiques, technologiques, économiques, culturels, etc.

Dans une autre perspective, le *Référentiel Général des Programmes* offre une place particulière à l'enseignement de l'histoire de l'Algérie. Certes, il insiste sur l'objectivité et l'égalité de l'enseignement des différentes périodes de l'histoire algérienne, mais, en évoquant les références de la Nation, il consacre un intérêt particulier à la période historique située entre 1<sup>er</sup> Novembre 1954 et les différentes périodes constituant l'Algérie postcoloniale<sup>2</sup> et aborde, par ailleurs, les séquelles de la période coloniale française<sup>3</sup>.

Se référer à cette période dans les programmes scolaires, en optant pour une exposition subjective des événements historiques, risquerait de piétiner le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française, car cela pourrait contribuer au développement de représentations défavorables à l'égard de la France, des Français et de la langue-culture française et piétiner, ensuite, le

---

<sup>1</sup>Commission Nationale des Programmes (CNP), *Référentiel Général des Programmes*, MEN : 2009 p. 3

<sup>2</sup>*Idem*, p. 10

<sup>3</sup>*Idem*, p. 13

---

processus d'acquisition des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles.

### 1.2.2. De l'enseignement des langues étrangères

La réforme éducative s'engage à développer les compétences des apprenants dans plusieurs domaines, notamment les compétences transversales et interdisciplinaires qui se développent dans le cadre d'un travail pédagogique mutuel entre les enseignants de différentes matières. Certes, l'ouverture sur l'altérité est particulièrement une tâche assignée à plusieurs matières, mais la légitimité absolue de développer les compétences culturelles et interculturelles des apprenants est en grande partie assumée par les enseignants de langues étrangères.

Par conséquent, le *Référentiel Général des Programmes* insiste, d'une part, sur la nécessité d'introduire les langues nationales, arabe et tamazight, et d'autre part, sur la nécessité d'enseigner les langues étrangères : « *langue arabe, tamazight, langues étrangères - et les différents langages conventionnels sont considérés comme supports de développement aux compétences d'ordre communicatif.* »<sup>1</sup>.

Le choix de l'enseignement des langues nationales et des autres langues étrangères dévoile l'intérêt accordé par les textes officiels (*Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, Référentiel Général des Programmes, etc.*), à la dimension culturelle et interculturelle à travers l'enseignement des langues nationales et étrangères. Les propos suivants extrait du *Référentiel Général des Programmes* indiquent l'utilité de l'enseignement des langues étrangères dans le cadre de cette réforme éducative : « *Elles sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.* »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Commission Nationale des Programmes (CNP), *Op. Cit*, 2009, p. 36

<sup>2</sup> *Idem*, p. 36

La réalité multilingue et plurilingue du paysage sociolinguistique algérien n'est à aucun moment abordée dans le *Référentiel Général des Programmes*. Comme dans tous les documents officiels, la langue française est reléguée au statut de langue étrangère, malgré la place qu'elle occupe dans les pratiques linguistiques effectives en Algérie : « *La langue française est introduite comme première langue étrangère (3<sup>o</sup> année de l'enseignement primaire) et la langue anglaise comme deuxième langue étrangère (en 1<sup>re</sup> année de l'enseignement moyen)*. »<sup>1</sup>.

Nous pensons que l'introduction de la langue française, comme première langue étrangère à enseigner/apprendre dès la 3<sup>e</sup> année du cycle primaire, n'est qu'une reconnaissance implicite de son omniprésence dans la sphère sociolinguistique algérienne. Par conséquent, son ancrage dans la société, comme médiateur des cultures francophone et algérienne, garantit la préservation de sa place devant quelques décisions, visant la création d'une concurrence dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au cycle primaire.

### **1.3. Les Documents d'accompagnement**

Le *Document d'accompagnement* provient du Ministère de l'Education Nationale, ce qui lui confère un caractère officiel. Il est destiné aux enseignants selon la matière, le niveau et le cycle d'enseignement. Il présente généralement la matière, en mettant l'accent sur les difficultés d'apprentissage, propose des plans d'apprentissage, des progressions annuelles, des grilles d'évaluation, etc. Il explique à l'enseignant les finalités de la matière, lui explicite le programme, l'oriente dans les démarches didactiques et pédagogiques à opter et leur évaluation.

#### **1.3.1. Le Document d'accompagnement de français au cycle primaire**

Les concepteurs du document d'accompagnement de français au primaire introduisent la partie consacrée aux finalités de l'enseignement/apprentissage du

---

<sup>1</sup>Commission Nationale des Programmes (CNP), *Op. Cit*, 2009, p. 65

---

français dans le cycle primaire par un énoncé extrait du *Référentiel Général des Programmes* pour mettre l'accent sur le rôle de la langue française, comme moyen de communication permettant l'accès aux connaissances universelles. Nous remarquons que ce document insiste sur la création des interactions entre langues-cultures étrangères et les langues-cultures nationales. Il s'agit d'une incitation à l'intégration des approches culturelle et interculturelle dans l'enseignement du français, tout en créant des passerelles entre la langue-culture française et les langues-cultures nationales.

La finalité de l'enseignement du français au cycle primaire a pour but, selon ce document, de « *développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire)* »<sup>1</sup>. Cette finalité vise le développement de la compétence de communication écrite et orale, chez les apprenants.

Selon le même document, cette finalité est scindée en compétences diverses, centrées sur les aspects communicatifs, cognitifs et linguistiques :

- « *Au plan communicatif, l'élève est placé dans des situations de communication où il prend sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange ;*
- *Au plan cognitif, il est amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages en utilisant des ressources linguistiques et méthodologiques ;*
- *Au plan linguistique, il prend progressivement conscience des systèmes phonologique, grammatical et lexical de la langue française pour écouter/dire et lire/écrire des énoncés. »*<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Commission Nationale des Programmes (CNP), *Document d'accompagnement du programme de français. Cycle primaire*, MEN : 2016, p. 3

<sup>2</sup> *Idem*, p. 3

Sur le plan communicatif, il serait intéressant de diversifier les situations de communication dans le but de mettre en relation les aspects culturels maternels et ceux de la langue cible. L'enseignant est donc sollicité à prendre conscience des enjeux de l'acte de « communiquer » et à créer, en classe, des contextes de communication divers, liés à la pratique réelle de la langue étrangère par les locuteurs natifs. De plus, dans une dimension cognitive, l'enseignant est en mesure d'aider l'apprenant à développer des stratégies spécifiques facilitant son implication dans le processus de construction des connaissances linguistiques et méthodologiques. Quant à la dimension linguistique, l'apprentissage du français, au cycle primaire, vise l'adaptation de l'apprenant à certaines spécificités du système linguistique de la langue française (phonologiques, grammaticales, lexicales, graphiques, etc.).

Ce Document d'accompagnement définit le profil de sortie des apprenants et le résume dans les compétences suivantes :

- *« écouter et comprendre des énoncés en adoptant l'attitude d'écoute adéquate en fonction de la situation de communication ;*
- *produire un énoncé oral cohérent exigé dans le cadre de l'échange;*
- *lire/comprendre des textes en adoptant des stratégies de lecture adaptées à la situation de communication et au support ;*
- *produire par écrit, dans le cadre de situations de communication, des énoncés de 30 à 40 mots. »<sup>1</sup>*

Le profil de sortie frôle les quatre compétences essentielles, exprimées explicitement : (expression orale et écrite ; compréhension orale et écrite). D'autres compétences intermédiaires sont également visées implicitement (compétences grammaticales, compétences lexicales, compétences culturelles, compétences cognitives, etc.). Pour la compétence culturelle, elle est exprimée

---

<sup>1</sup>Commission Nationale des Programmes (CNP), *Document d'accompagnement du programme de français. Cycle primaire*, MEN : 2016, p. 3



---

par une persistance sur la notion de « situation de communication » qui semble avoir une place importante dans l'identification des différences culturelles, du statut de l'interlocuteur, des écarts socioculturels, etc. D'ailleurs, le document donne, dans ce sens, l'exemple de l'emploi du « vouvoiement » et du « tutoiement »<sup>1</sup>.

En somme, l'enseignement du français, comme première langue étrangère, au cycle primaire vise l'installation de compétences linguistiques et culturelles de manière à ce que l'apprenant soit capable de produire et de comprendre des énoncés en langue française dans des situations de communication précises. Le Document d'accompagnement du programme de français insiste sur la nécessité de valoriser la contribution de la langue française dans la construction du profil global de sortie du cycle primaire. Ce profil met l'accent sur la formation de la personnalité de l'apprenant et son ouverture sur le monde. Par ailleurs, la question de l'enseignement de l'histoire n'est abordée dans le document que dans sa dimension identitaire, liée à la conscience nationale.

### **1.3.2. Cadre général du document d'accompagnement du curriculum du cycle moyen**

*Le Cadre général du document d'accompagnement du curriculum du cycle moyen* est pluridisciplinaire, car il donne des explications et des orientations en rapport avec toutes les matières enseignées dans ce cycle. Il s'adresse aux enseignants, aux concepteurs des manuels, aux élaborateurs des épreuves, aux parents, aux chercheurs, etc.<sup>2</sup>

Il s'adresse aux enseignants dans le but de les orienter vers une lecture appropriée des programmes, selon les finalités de la réforme éducative de 2003 et

---

<sup>1</sup>Commission Nationale des Programmes (CNP), *Document d'accompagnement du programme de français. Cycle primaire*, MEN : 2016, p. 3

<sup>2</sup> Commission Nationale des Programmes (CNP), *Cadre général du document d'accompagnement du curriculum du cycle moyen*, MEN : 2016 (a), p. 3

---

conformément à la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale. Ce document accomplit plusieurs tâches<sup>1</sup> :

- explicite les savoirs à développer chez les apprenants et les pratiques de référence à solliciter ;
- facilite la mise en œuvre des programmes ;
- aide à prendre des initiatives pédagogiques innovantes et à adapter les contenus des manuels au contexte de la classe, dans le respect des objectifs assignés au programme, à décrire le processus de réalisation des objectifs ;
- propose un déroulement complet d'une séquence d'apprentissage, étape après étape.

L'enseignement des langues étrangères et, particulièrement, du français n'est pas explicité par les concepteurs du document. Ces derniers tentent juste d'identifier quelques compétences transversales assignées à l'enseignement de toutes les langues, en particulier les langues nationales.

Dans un tableau, comportant 03 valeurs à intégrer dans l'enseignement interdisciplinaire, nous constatons que les langues en général, y compris les langues nationales (arabe et tamazight), sont considérées comme des matières auxiliaires pour intégrer la première valeur : « *Sens patriotique sous-tendu par le sentiment d'appartenance à une même nation, à un même peuple à une même communauté de destin : Lien du sol Liens spirituels et culturels* »<sup>2</sup>. Cette dimension identitaire est ancrée dans le cadre de l'enseignement des matières, considérées comme porteuses : Géographie, Histoire, Education islamique et Philosophie. Les concepteurs considèrent les langues comme disciplines auxiliaires.

---

<sup>1</sup> Commission Nationale des Programmes (CNP), *Cadre général du document d'accompagnement du curriculum du cycle moyen*, MEN : 2016 (a), p. 3

<sup>2</sup> *Idem*, pp. 9-10

Par ailleurs, la deuxième valeur exprimée dans le tableau, pouvant être abordée efficacement dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, est attribuée à toutes les disciplines, en privilégiant les disciplines scientifiques. Il s'agit de la valeur suivante : « *Sens de l'engagement responsable (esprit d'initiative et de décision, esprit critique et sens de la mesure, altruisme et ouverture d'esprit, probité morale et probité intellectuelle.* »<sup>1</sup>. Nous pensons que l'enseignant de langue étrangère peut parfaitement offrir à l'apprenant des possibilités de rencontrer l'Autre dans toute sa diversité.

Quant à la troisième valeur, elle concerne « *L'ouverture sur l'universel par la connaissance du fonctionnement institutionnel du pays, connaissance objective des droits et des devoirs, connaissance du fonctionnement des institutions internationales.* »<sup>2</sup>. Elle est intégrée dans toutes les disciplines, en favorisant l'Education civique et l'histoire.

Certes, ces trois valeurs énoncées dans le *Cadre général du document d'accompagnement du curriculum du cycle moyen* pourraient être intégrées dans plusieurs disciplines ; cependant, les enseignants de langues, en général, et, spécifiquement, de langues étrangères, ont plus de légitimité pour les aborder en classe. Il est donc inconcevable d'attribuer prioritairement cette tâche aux enseignants des autres disciplines.

Le *Cadre général du document d'accompagnement du curriculum du cycle moyen* décrit n'aborde pas le profil de sortie spécifique à chaque matière, mais il l'évoque dans une dimension globale et transversale. Par ailleurs, le *Programme de français de la 4<sup>e</sup> année moyenne*<sup>3</sup> précise qu'à la fin du cycle moyen l'apprenant doit être capable :

**A l'oral, l'apprenant doit être capable :**

---

<sup>1</sup> Commission Nationale des Programmes (CNP), *Cadre général du document d'accompagnement du curriculum du cycle moyen*, MEN : 2016 (a), p. 10

<sup>2</sup> *Idem*, p. 10

<sup>3</sup> Programme de français de la 4<sup>ème</sup> année moyenne

- d'identifier et de distinguer les types de discours (argumentatif, narratif, explicatif, descriptif) ;
- de dégager et reformuler un point de vue / un court énoncé à l'intention d'un destinataire précis en optant pour une visée argumentative ;
- d'exprimer son point et le renforcer à l'aide d'arguments (exemples, explications, définitions, proverbes, citations, etc.) en fonction d'une situation précise ;
- de produire de courts énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs ou argumentatifs.

**A l'écrit (en lecture), l'apprenant doit être capable :**

- de distinguer les types de textes et y identifier les passages argumentatifs ;
- d'identifier la thèse défendue, les arguments et le point de vue de l'énonciateur dans un texte argumentatif et repérer ;
- de distinguer les passages argumentatifs des passages explicatifs, narratifs, descriptifs dans un texte argumentatif ;
- d'exploiter les outils linguistiques nécessaires pour dégager la visée communicative d'un texte argumentatif ;
- de commenter une image et en dégager la visée argumentative ;
- de lire une œuvre complète.

**En écriture, l'apprenant doit être capable :**

- de reformuler un point de vue, d'étayer un texte par des arguments à l'aide, en employant des exemples, des explications, des définitions, des proverbes, des citations, etc. ;
- de produire un court texte argumentatif sur un thème précis ;

- d'intégrer un passage argumentatif dans un récit ;
- de commenter une image en produisant un énoncé argumentatif.

L'enseignement/apprentissage du français passe de la simplicité des apprentissages, au cycle primaire, à la complexité de la langue, au cycle moyen. L'apprenant doit être capable de s'exprimer oralement et par écrit, comprendre l'oral et l'écrit en langue française dans des situations de communication diverses. Dans le processus d'enseignement, mettre l'accent sur une communication engagée « à l'intention d'un destinataire précis » signifie la centration sur les aspects linguistiques et culturels de la langue. D'ailleurs, le *Cadre général du document d'accompagnement du curriculum du cycle moyen* inclut la dimension culturelle et interculturelle dans une optique pluridisciplinaire, sans préciser les tâches assignées aux enseignants de langues étrangères.

#### **1.4. Progressions annuelles du programme de français au cycle secondaire**

La progression annuelle d'un programme d'enseignement est un document officiel provenant du Ministère de l'Éducation Nationale (Direction de l'Enseignement Secondaire Général et Technologique). Elle est destinée aux enseignants et élaborée par l'inspection générale de la pédagogie pour convertir les compétences à installer chez l'apprenant en objectifs à atteindre à court et/ou à long termes. Elle facilite donc le processus de l'acquisition des compétences et le processus de leur évaluation.

##### **1.4.1. Progression annuelle de 1<sup>re</sup> année secondaire**

La progression annuelle du programme de français de la 1<sup>re</sup> année secondaire est conçue pour plusieurs raisons, liées à la structuration des apprentissages en fonction des objectifs à atteindre. Ce document officiel recommande aux enseignants l'adoption d'une « *Démarche dynamique qui se construit sur la base des besoins réels de l'apprenant identifiés par le truchement* »

---

*des évaluations et intègre les réajustements.* »<sup>1</sup>. En première année du cycle secondaire, les enseignants sont sollicités à adapter les enseignements selon les besoins linguistiques et culturels des apprenants ; ce qui leur donne la légitimité d'intégrer les approches culturalistes dans leurs pratiques de classe, conformément aux textes de loi en vigueur.

La progression n'explicite pas des objectifs en relation directe à la culture étrangère, mais elle fait référence à la notion de « *situation de communication* » qui insinue à la présence d'un interlocuteur ou de destinataire d'un message, écrit ou oral, devant être adapté aux caractéristiques sociales et culturelles de celui-ci. Certes, dans cette situation, l'enseignant est en mesure de comprendre l'implicite des objectifs proposés dans la progression ; mais le processus de formation devrait aussi expliciter aux enseignants les enjeux de la prise en charge des spécificités socioculturelles de l'interlocuteur natif, en vue de les exposer en classe et aider les apprenants à acquérir des compétences à comprendre et à produire en langue française, en allant au-delà de simples constructions linguistiques.

#### **1.4.2. Progression annuelle de la 2<sup>e</sup> année secondaire**

La progression annuelle du programme de français de la 2<sup>e</sup> année secondaire tente d'expliquer aux enseignants les compétences à installer chez les apprenants dans le cadre des projets pédagogiques. Les compétences sont réparties en objectifs à atteindre, en respectant les programmes officiels et en se soumettant aux besoins des apprenants.

Certains projets pédagogiques sont destinés aux filières Lettres et philosophie et Langues étrangères ; d'autres projets sont conçus pour toutes les filières. Quelques expressions employées par les concepteurs des progressions annuelles de la 2<sup>e</sup> année du cycle secondaire font référence au statut de l'auditoire et de l'interlocuteur :

---

<sup>1</sup> Inspection Générale de la Pédagogie, *Progressions annuelles. Langue française. 1<sup>ère</sup> année secondaire*, MEN : 2018, p. 3

- 
- «- *Présenter un exposé oral en situation de monologue ;*
  - *Annoncer le thème de son exposé et son intention ;*
  - *Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication ;*
  - *Adapter son propos à son auditoire ;*
  - *Utiliser la syntaxe de l'oral ;*
  - *En situation d'interlocution : établir le contact avec l'interlocuteur ;*
  - *Tenir compte du statut de l'interlocuteur ;*
  - *Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur ;*
  - *Maintenir une interaction en posant des questions... »<sup>1</sup>.*

Ces neuf critères à respecter lors d'une situation de production orale constituent, selon les concepteurs du document d'accompagnement, les critères d'évaluation de la performance orale (individuelle ou collective). Ces critères d'évaluation sont, à leur tour, objets d'apprentissage du premier projet pédagogique. Les expressions utilisées dans la formulation de ces critères indiquent la nécessité d'intégrer les caractéristiques socioculturelles du locuteur natif de la langue française : « *adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication* » ; « *adapter son propos à son auditoire* » ; « *établir le contact avec l'interlocuteur* » ; « *Tenir compte du statut de l'interlocuteur* » ; « *Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur* ». L'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne vise pas uniquement l'acquisition de compétences en compréhension/production de discours provenant/destinés (à) des interlocuteurs de la même communauté linguistique ; mais aspire également à participer fructueusement aux échanges communicatifs avec les natifs de cette langue.

---

<sup>1</sup>Inspection Générale de la Pédagogie, *Progressions annuelles. Langue française. 1<sup>ère</sup> année secondaire*, MEN : 2018, p. 6

Ce document d'accompagnement indique le rôle que devraient jouer les enseignants de FLE en Algérie dans l'intégration de la dimension socioculturelle des locuteurs natifs du français afin de conscientiser les apprenants des différentes attitudes à manifester après l'identification du statut de leur interlocuteur.

### **1.4.3. Progression annuelle de 3<sup>e</sup> année secondaire**

La progression annuelle du programme de français de la 3<sup>e</sup> année du cycle secondaire est élaborée dans le but d'explicitier les compétences à installer chez les apprenants, en les convertissant en objectifs à atteindre durant l'élaboration d'un projet pédagogique donné.

En 3<sup>e</sup> année du cycle secondaire, après au moins 10 ans d'apprentissage du français, l'apprenant est censé atteindre un niveau de maîtrise satisfaisante du français. A ce niveau, le document d'accompagnement vise l'installation de compétences plus complexes, liées à la production, la compréhension et l'identification de différents discours complexes. D'abord, l'apprenant doit être capable de produire/comprendre un document historique, l'analyser, le résumer et le synthétiser. Dans une optique argumentative, il doit être capable de participer efficacement à un débat d'idées et défendre son point de vue, en avançant des arguments, étayés d'exemples et d'explications, en vue de convaincre son interlocuteur et l'inciter à y adhérer.

Ces compétences ne se construisent pas sans le recours à l'étude des spécificités socioculturelles locuteur natif du français. Par conséquent, il est important d'intégrer la dimension (inter)culturelle afin de préparer l'apprenant à toute intervention de la culture étrangère lors de son engagement dans la communication.

La progression annuelle de la 3<sup>e</sup> année du cycle secondaire met l'accent, dans toutes les activités de production/compréhension, sur la notion de



---

« *situation de communication* »<sup>1</sup> qui fait intervenir plusieurs facteurs en relation avec le statut de l'interlocuteur. Mais, il n'explicite pas clairement aux enseignants les éléments sur lesquels ils devraient se focaliser pour cerner convenablement ces éléments qui constituent une situation de communication.

Dans ce bref aperçu sur quelques textes et documents officiels qui régissent la réforme éducative de 2003 en Algérie, notamment la *Loi d'Orientation sur l'Education Nationale*, le *Cadre général du document d'accompagnement du curriculum du cycle moyen*, le *Référentiel Général des Programmes*, les *Documents d'accompagnement* et les *Progression annuelles*, nous avons relevé des indices d'une réelle volonté politique d'ouvrir l'Ecole algérienne sur le monde, en consacrant à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères une part de cette mission. Les finalités de la réforme sont clairement définies dans la *Loi d'Orientation sur l'Education Nationale*, impliquant l'enseignement/apprentissage d'au moins deux langues étrangères pour aider l'apprenant à s'ouvrir sur les cultures et civilisations universelles et participer aux échanges interculturels. Cependant, certains documents pédagogiques, destinés notamment aux enseignants de français, ne sont pas explicites : l'intégration de la dimension (inter)culturelle dans l'enseignement du français est intégrée implicitement dans les objectifs d'apprentissage sous forme d'expressions et de notions. Si nous prenons l'exemple de la notion de « situation de communication », elle dépasse, selon Jean-Pierre CUQ, le site physique et social où se déroulent les échanges langagiers :

*« L'approche communicative a accentué le rôle de la situation en mettant en jeu, non seulement le site, les participants et leurs intentions, mais aussi les actes verbaux (les paroles échangées) et non verbaux (la mimogestuelle, la kinésique), ainsi que leurs tonalité (registre de langue, affectivité, stratégies mises en place), les instrumentalités (présentation de soi, emblèmes psychologiques affichés) et les normes (reconnaissance*

---

<sup>1</sup>Inspection Générale de la Pédagogie, *Progressions annuelles. Langue française. 1<sup>ère</sup> année secondaire*, MEN : 2018 p. 6

---

*plus ou moins affective des valeurs, des modèles et des comportements sociaux) qui régissent la communication. »<sup>1</sup>.*

C'est à partir de cette ambiguïté notionnelle que devrait se focaliser la formation des enseignants, en leur explicitant non seulement les programmes d'enseignement, mais également les finalités de l'enseignement/apprentissage de la langue française, telles qu'elles sont définies dans le texte de référence (Loi d'Orientation sur l'Education Nationale). Une fois ces finalités sont explicitées, dans un cadre didactique et pédagogique, nous pensons que les enseignants seront capables de mener à bien un enseignement du français qui prenne en considération les aspects linguistiques et culturels de la langue cible. D'ailleurs, plusieurs didacticiens algériens pensent qu'il est aberrant d'installer une réforme éducative, sans procéder préalablement à la formation des enseignants pour expliquer les finalités de la réforme et les initier aux nouvelles approches à adopter pour les concrétiser.

## **2. De nouveaux choix méthodologiques dans l'enseignement du FLE en Algérie**

La réforme éducative de 2003 a apporté des changements notables dans les contenus d'apprentissage et dans les méthodologies et approches à adopter dans l'enseignement de toutes les disciplines. La réforme se veut une rupture avec les anciennes pratiques didactiques et pédagogiques (l'approche par les contenus et la pédagogie par objectifs). En reconnaissant l'échec des anciennes pratiques pédagogiques et didactiques, basées sur la mémorisation et l'application systématique des règles, les textes officiels incitent les enseignants à l'adoption de l'approche par les compétences dans le cadre des projets pédagogiques :

*« L'accent sera mis, non plus sur les méthodes et les pratiques d'enseignement recourant à la mémorisation et à l'application quasi-mécanique de règles et de procédés conduisant à l'accumulation de*

---

<sup>1</sup> CUQ, J-P, *Op. Cit*, 2003, p. 222

---

*masses de connaissances disciplinaires, rapidement oubliées et devenant souvent obsolètes, mais sur des approches favorisant le développement intégral de l'apprenant et son autonomie ainsi que l'acquisition de compétences pertinentes, solides et durables.* »<sup>1</sup>.

Par conséquent, dans le cadre de l'ouverture du système éducatif aux nouvelles approches et innovations didactiques et pédagogiques, il est temps de recourir à la notion de « compétence » qui serait désormais une « unité de mesure » internationale des acquis linguistiques et culturels des apprenants.

### **2.1. Approche par compétences**

Le recours à l'approche par compétence nécessite la mobilisation d'un ensemble d'approches connexes. Par conséquent, il est recommandé aux enseignants de langues étrangères de bien saisir les finalités de la réforme afin de définir les compétences préconisées et de planifier les pratiques didactiques et pédagogiques à mettre en place pour les installer chez les apprenants.

Selon le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et seconde*, la notion de compétence dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues recèle « *trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences, linguistique, communicative et socioculturelle.* »<sup>2</sup>. Ces propos remettent en cause toutes les conceptions traditionnelles de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. D'une part, la focalisation traditionnelle sur le développement des capacités linguistiques des apprenants s'avère infructueuse ; ce qui nécessitera un enseignement mutuel des aspects linguistiques et culturels de la langue cible qui interviennent de manière flagrante dans le processus communicationnel. D'autre part, il n'est plus utile de se baser sur des contenus à enseigner, car cette nouvelle approche compte davantage sur le développement des capacités communicatives (linguistiques et socioculturelles). D'ailleurs, la notion d'« évaluation » est

---

<sup>1</sup> Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, 2008, p. 20

<sup>2</sup> CUQ. J-P, *Op. Cit.*, 2003, p. 48

également orientée vers une activité visant à mesurer le degré de l'installation d'une compétence et non de l'assimilation d'un contenu d'apprentissage : « *Cette nouvelle approche permet la libération des enseignants du carcan des programmes-contenus.* »<sup>1</sup>. Cette approche est, en effet, centrée sur l'apprenant et les activités qu'il met en œuvre durant son apprentissage, ce qui crée un renouvellement méthodologique notable, défiant les principes méthodologiques des anciennes méthodologies de l'enseignement des langues.

Dans le cadre de cette approche, les enseignants sont sollicités de choisir les contenus à enseigner, à partir des compétences visées, et évaluer graduellement leur degré d'installation, et non pas de l'assimilation des contenus. Vu la complexité du processus d'installation d'une compétence, celle-ci est décomposée en objectifs d'apprentissage à atteindre à court ou à long terme, ce qui facilitera son installation progressive et son évaluation.

Dans le contexte algérien, plusieurs didacticiens remettent en cause le processus de l'installation de la réforme éducative de 2003 pour des raisons liées à la formation préalable des enseignants :

*« Si le MEN algérien a décrété une réforme globale et l'adoption de l'APC, les concepteurs des programmes et des manuels mais surtout les enseignants ne semblent guère être prêts à adopter les principes de cette approche. Il aurait été préférable d'associer ces acteurs à la réforme, de les préparer à s'adapter aux changements importants qu'elle implique avant de la décréter. »*<sup>2</sup>.

L'adoption de l'approche par les compétences dans le système éducatif algérien a créé la perturbation des pratiques enseignantes. Autrement dit, il est difficile aux enseignants de s'adapter aux recommandations de cette nouvelle

---

<sup>1</sup> ABOUD. Abdelmalek, *De la formation des formateurs en Didactique du FLE (Français Langue Etrangère)*, Alger : دار الخلدونية, 2019, p.71

<sup>2</sup> AMMOUDEN. M'hand, « L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique », in, *Multilinguales* N° 10, 2018, pp. 1-19, [En ligne, <http://journals.openedition.org/multilinguales/3733>]

---

approche, tout en se détachant de leurs anciennes pratiques pédagogiques et didactiques. D'ailleurs, les didacticiens algériens insistent sur la nécessité de donner un nouvel élan au processus de formation des enseignants qui demeure à l'ère de l'innovation pédagogique une nécessité incontournable.

## 2.2. La pédagogie du projet

En didactique du FLE, cette pédagogie est « *une application d'un enseignement global de la langue française dans le cadre du projet.* »<sup>1</sup>. Les orientations des enseignants, pendant l'accomplissement des différentes tâches demandées aux apprenants, dans le cadre d'un projet pédagogique, permettent à ces derniers de donner du sens à ce qu'ils apprennent ; contrairement aux démarches didactiques et pédagogiques adoptées dans les anciennes approches d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie (approche par les contenus et pédagogie par objectifs) qui créaient une déstructuration dans les apprentissages. Autrement dit, une fois un contenu était assimilé par les apprenants (approche par les contenus) ou un objectif était convenablement atteint (approche par objectifs), la notion de « compétence » n'aurait pas d'importance.

Or, ces nouvelles approches, mondialement adoptées, confèrent à la notion de « compétence » un intérêt particulier. Par conséquent, le projet pédagogique permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs et des savoir-faire nécessaires à mobiliser pendant et après la réalisation du projet. C'est de cette manière que la pédagogie de projets contribue à l'installation des compétences des apprenants, sous la direction et l'orientation de l'enseignant. La centration sur l'apprenant, dans le cadre de cette pédagogie, exige une focalisation sur les besoins langagiers de celui-ci. L'avantage est dans la complémentarité existant entre tous les types d'activités et la prise en compte des besoins langagiers des apprenants, grâce au processus d'évaluation continu que l'enseignant met en œuvre, avant, pendant et après la réalisation du projet, de la séquence et/ou de la séance.

---

<sup>1</sup>ABBOUD. Abdelmalek, *Op. Cit.*, 2019, p.71

---

Pour concrétiser le principe de la centration sur l'apprenant et sur les activités d'apprentissage, préconisé par l'approche par compétences, la réforme éducative de 2003 inscrit les apprentissages et le processus d'acquisition des compétences dans le cadre de projets pédagogiques assurant une structuration des apprentissages qui s'opère par « *la centration sur les compétences et les apprentissages construits comme principes organisateurs des programmes et de l'enseignement/apprentissage, et par le projet pédagogique comme instrument de mise en œuvre dans le cadre d'une approche systémique des activités et des contenus.* »<sup>1</sup>. De plus, cette pédagogie permet de mettre en contexte les apprentissages.

Les programmes d'enseignement du français proposent trois (03) à quatre (04) projets pédagogiques par an. Chaque projet est subdivisé en séquences et ces dernières sont scindées en séances. Plusieurs activités d'apprentissage sont proposées dans chaque séquence : activités de compréhension et production orales ; de compréhension et production écrites, de grammaire, etc. Certes, nous avons précisé que la pédagogie de projets est centrée davantage sur l'apprenant pour optimiser le degré de son implication dans l'acquisition des connaissances, cependant, il est aussi important de valoriser le statut de l'enseignant en classe, étant l'un des pôles du triangle didactique : « *cette nouvelle démarche éducative doit s'accompagner de plusieurs reconsidérations de concepts et notions d'enseignement/apprentissage entraînant ainsi un changement au niveau de son identité d'enseignant.* »<sup>2</sup>. Depuis l'installation de la réforme, de nombreuses interrogations se sont soulevées sur la nature des nouvelles pratiques pédagogiques exigées et le rôle de la formation des enseignants dans le développement de leurs compétences pédagogiques et didactiques, en faisant une analyse critique sur leurs anciennes pratiques.

---

<sup>1</sup> Commission Nationale des Programmes (CNP), *Op. Cit*, 2009, p. 21

<sup>2</sup>EL MISRATI. Habib, « L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? », Synergies Algérie, N° 18, 2013, pp.39-51

---

Des chercheurs constatent que les enseignants de français de la région du Sud algérien et des zones rurales de certaines wilayas ne bénéficient pas d'un encadrement efficace pour inscrire leurs pratiques didactiques et pédagogiques dans le cadre des nouvelles approches et pédagogies recommandées par la réforme : « *On rencontre plus de difficultés dans les zones rurales d'une wilaya et dans les wilayas du sud du pays en raison du sous-encadrement. Les zones urbaines et les wilayas du nord bénéficient d'un meilleur encadrement pédagogique et administratif.* »<sup>1</sup>.

L'application des principes de l'approche par compétences, en s'appuyant sur une pédagogie de projet en vue de faire acquérir aux apprenants des connaissances, n'est qu'un compromis des approches dites communicatives, nécessitant le recours à d'autres démarches, pédagogies et approches intermédiaires : démarches spirales, pédagogie de découverte, apprentissages implicites et explicites, pédagogie de l'intégration, approche actionnelle, approches (inter)culturelles. Ces changements méthodologiques constatés dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie posent des interrogations sur la qualité de la formation initiale des enseignants et la place de leur formation continue.

### **2.3. L'approche (inter)culturelle en classe de FLE : quelques réalités**

Nous avons abordé précédemment la place accordée, par la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale et les autres documents officiels, à la dimension (inter)culturelle dans l'enseignement des langues étrangères et, particulièrement, du français. Nous voudrions mettre la lumière sur quelques réalités liées à l'intégration de la dimension culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE. En effet, de nombreuses recherches effectuées en Algérie soulèvent plusieurs problématiques d'ordre représentationnel et méthodologique.

---

<sup>1</sup>EL MISRATI. Habib, *Op. Cit.*, 2013, pp.39-51

### 2.3.1. Représentations (inter)culturelles des enseignants

Plusieurs enseignants ne s'intéressent pas à la dimension culturelle et interculturelle dans leurs pratiques pédagogiques et didactiques. Ce constat est fortement soutenu par plusieurs chercheurs algériens. Pour Hafida ELBAKI :

*« dans les pratiques pédagogiques en classe, il en va tout autrement, les enseignants se préoccupent beaucoup plus de l'aspect formel des contenus à enseigner et s'intéressent surtout au développement des compétences de compréhension plutôt qu'à celui de l'expression orale et écrite des pratiques langagières »<sup>1</sup>*

Malgré les orientations officielles, insistant sur l'obligation d'intégrer la dimension culturelle et interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, les pratiques pédagogiques et didactiques indiquent d'autres réalités. Par conséquent, La prise en charge des représentations linguistiques, culturelles et interculturelles des enseignants de FLE serait l'une des étapes les plus importantes de toute formation universitaire et continue destinée aux futurs enseignants de FLE.

La centration sur le développement de certaines compétences, en écartant d'autres, insinue à la qualité de la formation continue dispensée aux enseignants. Dans une enquête<sup>2</sup>, menée au Sud algérien, sur la réalité de l'intégration de la dimension culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE au cycle secondaire, il a été constaté, non seulement une centration sur l'aspect linguistique de la langue, dans les pratiques enseignantes, mais également l'existence d'une vision, chez certains enseignants, valorisant la culture locale (algérienne) au détriment de la culture française.

---

<sup>1</sup> ELBAKI. Hafida, « Des prescriptions éducatives aux pratiques scolaires. Quelle est la place est la place de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangères en Algérie ? », AL'ADAB WA LLUGHAT (Lettres et Langues), N° 10, Janvier 2015, Université Alger 2, pp. 257-266

<sup>2</sup> TOUADI. Cherif, AIT DAHMANE. Karima, « La dimension (inter)culturelle dans l'enseignement du français langue étrangère dans le sud algérien : cas des enseignants du cycle secondaire à Bechar », Revue *Etudes contemporaines*, Vol : 06, N° : 01, Juin 2022, pp. 711-721.



Nous pensons que, pour des raisons historiques, les stratégies de formation à mettre en œuvre au profit des enseignants de FLE en Algérie ne peuvent être identiques à celles des enseignants des autres langues étrangères (anglais, espagnol, allemand, etc.), car certaines conditions historiques imposent la construction d'un réseau de représentations sociales défavorables à la langue et culture françaises :

*« face aux conditions historiques qui ont favorisé les représentations négatives de la langue française, voire le rejet de la culture qu'elle véhicule [...] il n'en demeure pas moins que la question de la culture (dans son sens le plus général) dans l'enseignement du français, reste un enjeu majeur de la formation à la fois des enseignants et des apprenants. »<sup>1</sup>.*

Nous avons déjà abordé ces conditions, ayant favorisé l'introduction de la langue française en Algérie. Depuis l'indépendance, les discours sur la colonisation auraient une influence considérable sur les représentations sociales, en général, et, particulièrement, sur les représentations linguistiques et (inter)culturelles à l'égard de la France, de son peuple, de sa langue et de sa culture. L'histoire enseignée dans les programmes scolaires algériens est plus souvent orientée vers la période coloniale française, en essayant de dévoiler aux apprenants une « effroyable » guerre, menée par les Français contre les Algériens. En effet, les enseignants qui exercent aujourd'hui dans les établissements scolaires sont tous issus des réformes éducatives, actuelle ou précédentes, dont les discours politiques, sociaux, médiatiques et notamment scolaires, sur la colonisation française, sont chargés, en même temps, de « nationalisme » et de « dénigrement » à l'égard des Français et de leur langue-culture.

Par conséquent, il ne serait pas suffisant de définir les finalités de la réforme éducative et d'orienter les enseignants de langues étrangères, à travers

---

<sup>1</sup> ELBAKI. Hafida, *Op. Cit.*, 2015, pp. 257-266

des textes de loi, vers l'intégration de la dimension culturelle et interculturelle. Il est important de mettre en place un processus de formation pour, d'une part, expliciter les finalités visées par la réforme et, d'autre part, prendre en compte les représentations linguistiques, culturelles et interculturelles des enseignants, étant, eux-mêmes, influencés par des discours dénigrant la langue et la culture de l'« ancien colonisateur ».

### 2.3.2. Démarches et stratégies d'enseignement

Théoriquement, il est difficile de cerner les étapes pédagogiques d'une approche (inter)culturelle. Cependant, les chercheurs en proposent des étapes intéressantes à suivre. G. ZARATE propose des démarches qui reposent principalement sur les représentations : le diagnostic, la lecture, la remise en questions et la déconstruction des représentations<sup>1</sup> et des stéréotypes qui bloquent l'accès à la culture étrangère et à la rencontre de l'Étranger.

Au Sud algérien, l'enseignement des langues étrangères est très souvent confronté à un recrutement massif des enseignants, sans respecter certains critères de recrutement « *La formation des enseignants et les critères de leur recrutement sont aussi remis en cause : les « bons » enseignants se font rares et beaucoup d'enseignants ne sont pas qualifiés et maîtrisent mal la langue.* »<sup>2</sup>.

Dans une recherche, menée antérieurement dans le cadre de la préparation de la présente thèse, nous nous sommes basés sur l'approche, proposée par G. ZARATE, pour savoir si les enseignants de FLE au Sud algérien s'intéressaient aux représentations et aux stéréotypes proposés aux apprenants dans les supports, en vue de relativiser leur vision subjective du monde. Les résultats de l'enquête démontrent une négligence des étapes préconisées par cette approche. En effet, les enseignants recourent aux stéréotypes pour une visée informative : « *Ils*

<sup>1</sup> ZARATE. G, *Op. Cit*, 1993, pp. 74-75

<sup>2</sup> BOUDEBIA. Afaf, « La crise de l'enseignement- apprentissage du français dans le Souf : Analyse de l'impact des représentations de la langue française sur son enseignement- apprentissage dans la région », in الأثر N° 10, pp. 368-384

---

*pensent que les contenus des supports, y compris les stéréotypes, ne servent qu'à informer les apprenants. »<sup>1</sup>.*

Or, selon G. ZARATE, « *Le modèle descriptif traditionnel tient sa légitimité de son caractère monoculturel. Au contraire, un travail sur les représentations se met en place sur la base d'une relation au minimum bi-culturelle. »<sup>2</sup>. En effet, les enseignants de FLE en Algérie sont appelés à se soumettre aux textes de la *Loi d'Orientation sur l'Education Nationale* de 2008 et aux orientations des autres documents officiels, tel que le *Référentiel Général des Programmes*, afin de contribuer à la réalisation des finalités définies par la réforme éducative, en prenant en compte les représentations et des stéréotypes des apprenants et ceux véhiculés par les supports didactiques proposés en classe dans une dimension (inter)culturelle et non pas monoculturelle.*

---

<sup>1</sup>TOUADI. Cherif, AIT DAHMANE. Karima, *Op. Cit*, 2022, pp. 711-721.

<sup>2</sup>ZARATE. G, *Op. Cit*, 1993, p. 44

---

### Conclusion partielle

Ce chapitre aborde les principaux contextes de l'introduction de la langue-culture française dans le paysage sociolinguistique algérien. Nous avons mis l'accent sur l'importance accordée par les autorités coloniales à l'enseignement et à l'apprentissage de leur langue-culture dans une opération, appelée « *campagne civilisatrice* ». Nous avons vu que, malgré l'opposition manifestée par des populations algériennes à l'égard de cet enseignement, la langue française acquerra le statut de langue officielle jusqu'à l'aube de l'indépendance. Par conséquent, l'Algérie postcoloniale s'appuiera sur cet acquis linguistique pour constituer l'école algérienne, et ce, pendant des décennies.

Par, ailleurs, les courants idéologiques imposeront la mise en place du processus d'arabisation de l'école pour que la langue-culture française devienne étrangère, en dépit de son enracinement au sein de la société. Nous avons évoqué l'influence de l'arabisation sur l'école algérienne, ayant provoqué le recul du statut de la langue française qui, d'une langue d'enseignement, deviendra une simple langue étrangère.

Par ailleurs, depuis l'indépendance, l'école algérienne s'est constituée par plusieurs étapes, jusqu'à la réforme éducative actuelle, installée depuis 2003. Les décideurs ont exprimé leur volonté de rattraper les failles des anciennes réformes éducatives et ont décidé d'écarter la politique éducative qui s'appuyait principalement sur le monolinguisme. Désormais, les textes de loi permettent aux apprenants algériens de s'ouvrir sur l'Autre et sur les autres cultures et civilisations universelles à l'aide de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cependant, cette finalité est étroitement liée à la qualité de la formation des enseignants et au degré d'engagement de ces derniers à la concrétisation des finalités définies dans les textes de loi.

Dans la partie suivante, nous allons aborder les résultats de l'enquête, menée auprès des apprenants et des enseignants de FLE au cycle secondaire au

Sud algérien, par le biais de questionnaires, et mesurer le degré d'ouverture des apprenants à l'Etranger, sa langue et sa culture et l'importance accordée par les enseignants à la dimension interculturelle au sein de la classe.

**DEUXIEME PARTIE DE LA  
RECHERCHE : ENQUETE DE  
TERRAIN**

# **CHAPITRE I**

## **TERRAIN D'ENQUETE ET METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES**

### **Introduction partielle**

Dans la première partie, nous avons exposé les bases théoriques de la présente recherche. Dans le premier chapitre, nous nous sommes focalisé sur deux concepts principaux : culture et interculturel. D'abord, nous avons évoqué la constitution du concept scientifique de « culture ». Puis, nous avons parlé des différents préfixes qui lui sont ajoutés ; mais nous avons ensuite accordé un intérêt particulier à celui d'« interculturel », en traçant la chronologie de l'évolution des deux concepts, jusqu'à ce qu'ils se créent une place importante dans le domaine de la didactique des langues.

Dans le deuxième chapitre, nous avons abordé les notions de « représentation » et de « stéréotype », en mettant le point sur leur relation avec les deux premiers concepts définies dans le premier chapitre. Nous avons ensuite évoqué, dans une perspective didactique, l'intérêt des représentations et des stéréotypes dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et, particulièrement, de leur dimension culturelle et interculturelle. Nous avons essayé de mettre l'accent sur la notion d'« Etranger » qui demeure un concept-clé de la présente étude. En effet, nous avons tenté de définir l'« Etranger », en l'inscrivant dans une dimension didactique. Nous nous sommes rendu compte de la nécessité de la prise en charge des représentations et des stéréotypes (inter)culturels de l'apprenant, dans le but de développer, chez celui-ci, des compétences culturelles et interculturelles et d'optimiser des rencontres, linguistiquement et culturellement, fructueuses avec l'Etranger.

Le troisième chapitre est consacré à la question de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie, notamment aux anomalies liées à l'intégration de la dimension culturelle et interculturelle au sein de la classe de FLE. D'abord, nous avons commencé par un rappel historique sur l'introduction de la langue-culture française en Algérie et sur la question de son enseignement depuis la colonisation, jusqu'à nos jours. Cela nous a imposé de cerner les différentes mutations et les bouleversements méthodologiques, idéologiques et politiques auxquels s'est confronté l'enseignement/apprentissage



de cette langue et leur influence sur l'intégration de la culture étrangère en classe de FLE, notamment après l'indépendance de l'Algérie.

La deuxième partie est consacrée au volet pratique de la recherche. Elle est scindée en trois (03) chapitres. Le premier chapitre, intitulé « Méthodologie de recueil des données », explique le protocole de l'enquête, menée par le biais de questionnaires auprès des apprenants et des enseignants de FLE au cycle secondaire dans la wilaya de Bechar ; le deuxième chapitre pivote autour de la « Présentation et analyse des résultats du questionnaire destiné aux apprenants » ; et le troisième chapitre est consacré à la « Présentation et analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants ».

Rappelons-le, l'enquête vise, d'une part, les apprenants de FLE du Lycée Mohamed DADA de Kénadsa ; et d'autres part, les enseignants de FLE, exerçant dans la Wilaya de Bechar. En effet, dans le présent chapitre, nous décrirons d'abord le terrain où s'est déroulée notre enquête. Nous expliquerons ensuite la méthodologie et le protocole adoptés : nous expliquerons les techniques de recueil de données les plus utilisées en Didactique des Langues et les méthodes d'analyse utilisées pour interpréter les résultats. Ensuite, nous justifierons les contenus des deux questionnaires destinés, respectivement, aux apprenants et aux enseignants. Enfin, nous décrirons les deux échantillons concernés : le premier est composé d'apprenants de FLE au cycle secondaire à Bechar et le deuxième est constitué d'enseignants de FLE dans le même cycle d'enseignement.

### **I. Description du terrain d'enquête**

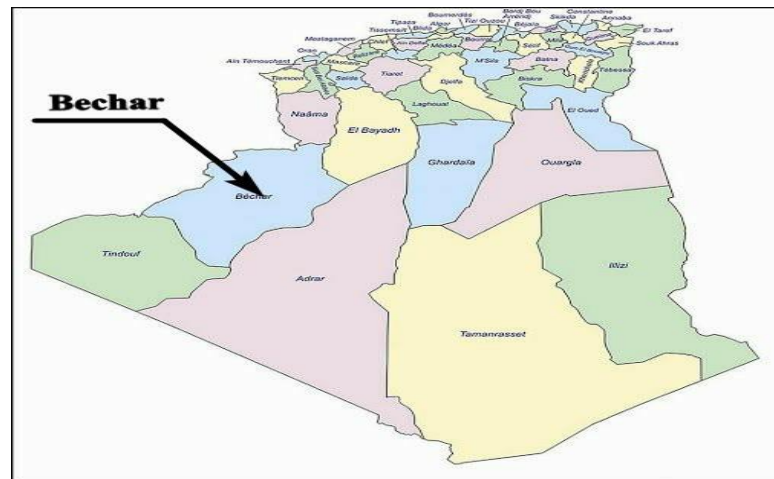
Nous allons d'abord essayer de décrire le terrain où notre enquête a été réalisée pour dévoiler certaines de ses caractéristiques socioculturelles susceptibles d'influencer les représentations des apprenants et celles des enseignants de FLE, malgré les différences dans les origines géographiques de ces derniers. Ensuite, nous aborderons de manière précise les conditions dans lesquelles notre enquête de terrain a été menée ; et enfin, les étapes suivies pour recueillir les données et les techniques d'analyse adoptées.

#### **1. La région de la Saoura (Bechar)**

Nous essayerons d'abord de donner un bref aperçu sur la situation géographique de la région de Bechar et, plus précisément, la région de Kénadsa. Ensuite, nous décrirons le paysage sociolinguistique et socioculturel de la région de la Saoura en général et de celle de Kénadsa, car il nous semble important d'avoir des données préalables sur la/les langue(s) parlée(s) dans la région et les pratiques culturelles des populations.

##### **1.1. Situation géographique**

La wilaya de Bechar, créée en 1974, se situe dans la région de la Saoura, à environ 950 Km au Sud-ouest de la capitale Alger. Elle occupe une superficie de 162200 Km<sup>2</sup>. Cette région du Sud algérien se trouve au niveau des frontières algéro-marocaines [Voir ci-dessous les cartes géographiques n°1 et n°2].



**Carte géographique<sup>1</sup> n° 1 : Bechar dans l'ancien découpage administratif**

Le nouveau découpage administratif retire certaines circonscriptions administratives qui appartenaient à la wilaya de Bechar pour les intégrer à Béni-Abbes, promue en wilaya, conformément à la Loi n° 19-12 du 11 décembre 2019. La Daïra de Kénadsa garde son appartenance administrative à la wilaya de Bechar, vu sa proximité du chef-lieu de la wilaya (environ 25 Km) [Voir ci-dessous la carte géographiques n°2].

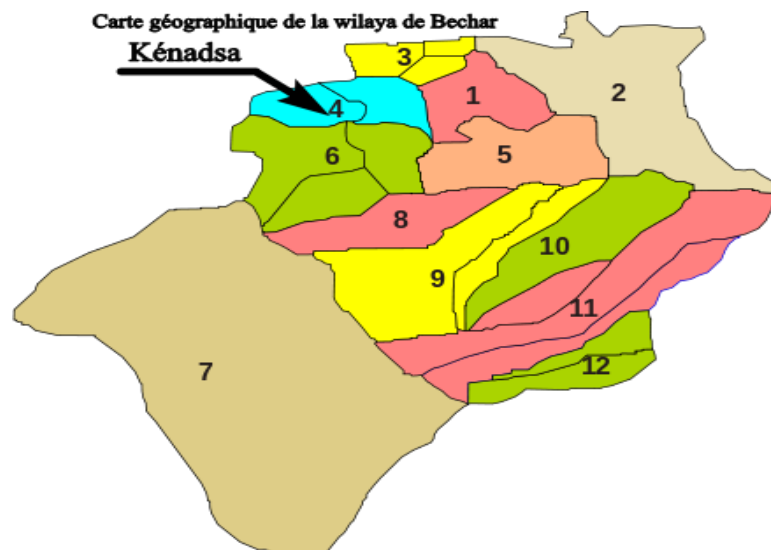


**Carte géographique<sup>2</sup> n° 2 : Bechar dans le nouveau découpage administratif**

<sup>1</sup> Algérie Focus : 28.01.2015, En ligne : <https://www.algerie-focus.com/bouteflika-annonce-la-creation-de-plusieurs-nouvelles-wilayas-au-cours-de-cette-annee/> [Consulté le 14.01.2022]

<sup>2</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste\\_des\\_wilayas\\_d%27Alg%C3%A9rie#/media/Fichier:Les\\_58\\_wilayas\\_alg%C3%A9riennes\\_-\\_2022.png](https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_wilayas_d%27Alg%C3%A9rie#/media/Fichier:Les_58_wilayas_alg%C3%A9riennes_-_2022.png) [Consulté le 14.01.2022]

Kénadsa se situe à environ 25 Km à l'Ouest du chef-lieu de la wilaya de Bechar [Voir ci-dessous la carte géographique n° 3]. Elle est d'une superficie de 5050 Km<sup>2</sup>. C'est dans cette localité où se situe le Lycée DADA Mohamed où s'est déroulée notre enquête de terrain.



Carte géographique<sup>1</sup> n° 3 : Situation géographique de Kénadsa

### 1.2. Situation sociolinguistique

La situation sociolinguistique de la région de Bechar se caractérise, selon T. SAIDANI, par :

*« une diglossie dialecto-littérale inhérente aux clivages sociaux existants. Ce cas prépondérant se retrouve pratiquement dans toutes les régions du pays. Les parlers des différents dialectes présentent quelques variantes au niveau phonologique et lexical mais qui ne posent aucun obstacle à l'inter-compréhension entre les communautés »<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Da%C3%A9fras\\_de\\_la\\_wilaya\\_de\\_B%C3%A9char#/media/Fichier:DZ-08-Bechar\\_Districts.svg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Da%C3%A9fras_de_la_wilaya_de_B%C3%A9char#/media/Fichier:DZ-08-Bechar_Districts.svg) [Consulté le 14.01.2022]

<sup>2</sup> SAIDANI. Touhami, « Les stratégies de l'apprentissage de la lecture : une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français », *Synérgies Algérie* N° 19 – 2013, pp. 215-230

Cette situation sociolinguistique ne diffère pas des autres régions de l'Algérie. Nous constatons la présence dominante de l'arabe dialectal de l'Ouest, dans les pratiques langagières effectives, et de l'arabe littéral sous sa forme généralement écrite, dans l'environnement social (enseignes des magasins et des différents commerces, etc.) et dans l'usage administratif et le discours religieux.

Le plus souvent, l'arabe dialectal est la langue véhiculaire parlée dans la région pour assurer l'intercompréhension avec les gens qui proviennent des autres wilayas et ceux des régions berbérophones de la région de Bechar. Ceci ne nie pas l'existence des autres langues. D'abord, le berbère est aussi parlé, comme langue maternelle, dans plusieurs régions limitrophes du chef-lieu de la wilaya de Bechar (Tabelbala, Igli, Mazir, Ouakda, etc.). De plus, le français est la deuxième langue utilisée, après l'arabe dialectal, malgré sa présence timide : *« le français occupe la seconde place après l'arabe algérien et l'arabe classique, l'arabe littéraire, l'arabe algérien. »*<sup>1</sup>.

Cette situation sociolinguistique reflète le multilinguisme existant dans la région de Bechar. Dans le parler des habitants de cette région se manifestent plusieurs langues alternées : arabe, berbère, français, espagnol. Le parler de la localité de Kénada se caractérise par une alternance codique mêlant le français, l'espagnol et, surtout, l'arabe dialectal marocain, résultat de la situation géographique, située aux frontières algéro-marocaines, et de certains repères historiques liés à l'exploitation des mines de charbon à partir de 1917.

### 1.3. Réalités socioculturelles

Même si nous ne possédons pas de données suffisantes pour cerner convenablement la réalité socioculturelle de la région de Bechar, en général, et de Kénadsa, en particulier, quelques données historiques nous permettront de la décrire.

---

<sup>1</sup> *Idem*, pp. 215-230

En décrivant la situation sociolinguistique de Bechar, nous avons parlé du multilinguisme qui caractérise Bechar. Ce caractère ne découle pas du hasard, mais il est le résultat de nombreux facteurs historiques. En outre, parler du multilinguisme signifie le règne d'une dimension multiculturaliste, car chaque langue aurait des conditions historiques ayant imposé sa culture spécifique.

D'une part, l'existence de la langue berbère remonte aux origines millénaires de la région du Maghreb : « *L'aire linguistique du berbère s'étendait, autrefois, sans discontinuer, de l'Océan atlantique à l'Égypte et du nord du Maghreb aux confins du désert, jusqu'en Afrique noire.* »<sup>1</sup>. Parmi les caractéristiques sociales et culturelles des populations berbérophones, la préservation des coutumes et des traditions, malgré les différentes invasions et conquêtes qu'a connues leur terre, depuis des siècles : « *Ni l'occupation phénicienne ni la conquête romaine qui ont pourtant duré plusieurs siècles n'ont changé de façon notoire la physionomie linguistique de la région.* »<sup>2</sup>. Ceci explique le maintien d'une minorité linguistique établie à Bechar à la langue-culture berbère. Certains faits culturels berbères millénaires se manifestent, en effet, de manière flagrante dans les pratiques socioculturelles de la région : la célébration de Yennayer (Nouvel an berbère) ; certains traits culturels des fêtes de mariage ; le rassemblement structuré en Aarch ou ethnies, etc.

L'introduction de la langue arabe n'est que le résultat des conquêtes arabes, en vue d'instaurer l'Islam dans la région du Maghreb. Pour cela, une armée puissante musulmane a été dirigée, en 670, par le Calife Omar Ibn Al-Khattab, ensuite par son successeur, le Calife Otmane Ibn Affane. Cette « nouvelle » religion, instaurée dans ces régions, véhicule d'autres principes et un autre mode de vie. De plus, l'installation des Arabes, apportant une nouvelle langue et une nouvelle culture, autres que celles déjà connues, ont influencé la population au Maghreb :

---

<sup>1</sup>HADDADOU. Mohand Akli, *Défense et illustration de la langue berbère. Apport des berbères à la civilisation universelle*. Alger : INAS, 2002, p. 10

<sup>2</sup>*Idem*, p. 10

*« Si la conquête arabe a suscité chez les Berbères une farouche résistance, la conversion à l'Islam, n'a pas posé de problèmes majeurs. Les principes égalitaires de l'Islam, voire même ses tendances démocratiques, ainsi que la simplicité de son dogme ont conquis les Berbères qui sont devenus, à leur tour, les ardents propagandistes de la nouvelle religion. »<sup>1</sup>*

Linguistiquement, l'arabe a fortement influencé la langue berbère. L'apparition des emprunts arabes dans la langue berbère en témoignent. Ces dernières années, le néologisme affecte la langue berbère, mais les linguistes essaient de la libérer de son attachement excessif aux autres langues. Socialement, la manifestation de nombreuses coutumes et de traditions sociales de l'Antiquité persistent encore jusqu'à nos jours. Ceci dit que les Berbères, malgré l'acceptation de la religion, essaient de sauvegarder certaines de leurs pratiques socioculturelles.

D'autres part, la colonisation française, introduisant sa langue-culture en Algérie, n'a pas épargné la région de Bechar, en général, et Kénadsa, en particulier. Plusieurs écrivains issus de la région de Kénadsa se sont ouverts à cette langue-culture. Ainsi, plusieurs écrivains, savants et philosophes ont-ils déjà vécu dans la région ou y étaient passés, à l'instar d'Isabelle EBERHARDT (1877 – 1804). De la région de Kénadsa proviennent également de nombreux écrivains d'expression française de renommée et d'intellectuels : Yasmina KHADRA, Abdallah AZIZI, Malika MOKADEM, Mohamed SALMI, Pierre RABHI, etc.

Par ailleurs, il est important de mettre le point sur l'existence d'un brassage ethnique qui constitue la population actuelle des habitants de Kénadsa. En effet, dans le cadre de l'exploitation des mines de charbon à partir de 1917, le recrutement de la main-d'œuvre ne concernait pas uniquement les habitants de la région ou les cadres européens, mais de nombreux mineurs étaient venus

---

<sup>1</sup>Idem, p. 79

d'ailleurs : du Gourara (Timimoune), de Touat (Adrar), des Ksours du Nord de Bechar (Lahmer, Boukais, Moughel), du Oued Saoura (Taghit, Ighli, Béni-Abbes, El-Ouata, Kerzaz, etc.), des Hauts Plateaux (El-Bayadh, Naama, Ain Sefra), du Tell, notamment de Kabylie et du Maroc (surtout Tafilelt et Figuig).

Ces quelques repères historiques dévoilent certaines spécificités socioculturelles de la région de Bechar. Kénadsa est constituée d'un brassage ethnique, lui permettant d'être qualifiée de « *Cité interculturelle* » par excellence.

### **2. L'Etablissement secondaire Mohamed DADA de Kénadsa**

L'Etablissement secondaire où s'est déroulée notre enquête se situe au niveau d'une zone rurale à l'entrée de la ville de Kénadsa (*Cité des mines CP 63*). Il accueille des apprenants de différentes localités appartenant administrativement à la Daïra de Kénadsa. Le nombre d'apprenants qui y poursuivent leurs études dans différentes branches, scientifiques et littéraires, est de 626 (394 filles et 232 garçons).

Selon la fiche technique de l'Etablissement (Annexe 1), ce lycée a été construit en 1995 et inauguré en 1997. Il s'étend sur une superficie de 2013356.00 M<sup>2</sup>, dont 45839.00 M<sup>2</sup> constituent la superficie construite : 20 salles de cours, 05 laboratoires, une salle de sport et une bibliothèque.

L'immense superficie de l'établissement et le nombre d'apprenants qu'il accueille chaque année nous indiquent le rôle qu'il joue dans la formation et l'éducation des enfants de la région de Kénadsa.

## **II. Méthodologie de recueil de données**

Nous allons expliquer la méthodologie que nous avons adoptée pour mener une enquête de terrain auprès des apprenants et des enseignants de FLE dans le Sud algérien. Nous définirons l'enquête dans les Sciences Humaines et Sociales et particulièrement en Didactique des Langues Etrangères. Nous mettrons l'accent sur les conditions exigeant le recours au questionnaire dans une enquête



de terrain, car c'est la technique que nous avons utilisée pour recueillir des données nécessaires.

### 1. L'enquête dans les recherches en didactique des langues

De son acception générale, l'enquête de terrain sert à chercher profondément dans et autour d'un phénomène quelconque ou d'une situation problématique donnée pour comprendre sa réalité, déterminer et expliquer les raisons de son apparition, son fonctionnement et les conséquences qu'elle pourrait engendrer.

Dans le domaine scientifique, l'enquête sert à recueillir des données empiriques, en étant proche de l'objet d'étude. La recherche d'informations est « *réalisée par interrogations systématiques de sujets d'une population déterminée, pour décrire, comparer ou expliquer : il s'agit d'une démarche de type scientifique.* »<sup>1</sup>. L'enquête scientifique exige d'abord la définition de ses objectifs et la formulation préalable d'un questionnement clair et structuré auquel le chercheur essayera de répondre. Ensuite, elle recommande au chercheur de se rapprocher de l'objet d'étude, afin de recueillir des données, pouvant apporter des éléments de réponse à son questionnement après les avoir analysées.

Le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* parle de l'enquête qui concerne la sociolinguistique et la didactique. Selon ce dictionnaire, l'enquête s'effectue sur le terrain et a pour objectif « *la collecte de documents sonores et/ou écrits, de témoignages et d'expériences concernant cette question.* »<sup>2</sup>. L'apport de l'enquête de terrain est donc bien apparent. Elle permet aux chercheurs en sociolinguistique et en didactique de collecter des données précises, en relation avec leurs questions de recherche, en recueillant des documents sonores et/ou écrits, témoignages, expériences, etc. à analyser.

---

<sup>1</sup> BERTHIER. Nicole, *Les techniques d'enquête. Méthodes et exercices corrigés*, Paris : Armand Colin, 2004, pp. 11-12

<sup>2</sup> ROBERT. Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2<sup>ème</sup> Ed, Paris : Editions Ophrys, 2008, p. 80

L'enquête aide le chercheur à être proche de l'objet d'étude et de constater de près le fonctionnement de plusieurs facteurs interagissant ensemble.

Par ailleurs, le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde* considère l'enquête comme étant l'élément central de la recherche dans le domaine de la didactique<sup>1</sup>. L'adoption de l'enquête de terrain dans le processus de la recherche en didactique des langues étrangères apporte des éclaircissements notables à plusieurs problématiques liées à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

La présente recherche nécessite le recours à une enquête de terrain, car la nature du questionnement formulé, des hypothèses émises et des éléments de réponse que nous souhaitons apporter l'exigent. Rappelons-le, notre recherche a pour objectif :

- 1- Elle a pour objectif d'explorer la réalité de l'enseignement/apprentissage du FLE au Sud algérien, censé inclure la dimension culturelle véhiculée par la langue française, tel qu'il est recommandé dans la *Loi d'Orientation sur l'Education Nationale* de 2008 ;
- 2- Elle tend à approfondir dans l'étude des représentations et des stéréotypes (inter)culturels des apprenants de FLE au secondaire dans le Sud algérien : nous essayerons de comprendre les mécanismes mis en place dans la construction des représentations vis-à-vis de l'Etranger et de la culture étrangère ;
- 3- Elle vise également l'évaluation de l'efficacité des démarches et des procédés didactiques mis en place par les enseignants, en vue d'aborder la dimension (inter)culturelle, véhiculée par la langue française, et de développer les représentations des apprenants pour les rendre favorables vis-à-vis de l'Etranger et de la langue-culture de celui-ci.

Puisque l'enquête de terrain fait référence à plusieurs techniques d'investigation, notre recherche nous impose le recours à la technique du

---

<sup>1</sup> CUQ. Jean-Pierre, *Op. Cit*, 2003, p.82

questionnaire, car il s'agit d'une technique fructueuse dans l'étude les représentations. Elle aide à identifier et déceler les représentations, linguistiques, culturelles et interculturelles. De plus, cette technique permet de recueillir des données précises sur les pratiques enseignantes, surtout si ces pratiques sont décomposées sous forme de questions structurées, en vue de confirmer si les enseignants y recourent ou pas.

### 1.1. Techniques de recueil de données

Dans les recherches en didactique des langues étrangères, plusieurs techniques de recueil de données sont possibles, selon le type et la nature de la recherche et les objectifs aspirés. Nous nous limiterons dans ce chapitre à présenter, définir et expliquer deux techniques de recueil de données, très utilisées en didactique des langues étrangères. Il s'agit des techniques du questionnaire et de l'entretien semi-directif. Nous allons ensuite justifier les raisons du choix de la technique du questionnaire pour mener notre enquête et les raisons pour lesquelles nous avons écarté la technique de l'entretien semi-directif.

#### 1.1.1. Enquête par questionnaire

Comme son nom l'indique, le questionnaire est un ensemble de questions destiné particulièrement à l'échantillon concerné par l'objet de recherche et sert à collecter des informations concernant la perspective à explorer. Pour Fanny. BUGEJA-BLOCH et Marie-Paule. COUTO, « *l'enquête par questionnaire est un mode de collecte des matériaux parmi d'autres. Sa particularité est d'avoir pour seul objectif de quantifier.* »<sup>1</sup>. Le questionnaire est donc préalablement établi par le chercheur, en combinant les questions à poser, afin d'obtenir des réponses quantifiables.

Ainsi, selon Nicole. BERTHIER, le questionnaire, étant instrument de mesure, « *devra être standardisé, c'est-à-dire qu'il placera tous les sujets dans*

---

<sup>1</sup>BUGEJA-BLOCH. Fanny, COUTO. Marie-Paule, *Les méthodes quantitatives*, 2<sup>ème</sup> Ed, Paris : Presses Universitaires de France, 2021, p. 35

la même situation pour permettre des comparaisons entre groupes de répondants. »<sup>1</sup>. Il permet au chercheur d'explorer, de mesurer et de comparer les groupes de répondants, à condition qu'il soit standardisé, en le soumettant dans les mêmes conditions à tous les sujets concernés par l'enquête. La standardisation du questionnaire joue, en effet, un rôle important, pour garantir l'objectivité du chercheur, et facilite la comparaison et l'analyse des données recueillies.

Par ailleurs, puisque le questionnaire sert à recueillir des informations sur l'objet d'étude, il est donc important de lier le questionnaire à la problématique de recherche qui est une interrogation spécifique. En effet, dans le domaine des Sciences Sociales, « *les enquêtes par questionnaire explorent une thématique resserrée selon une question de recherche.* »<sup>2</sup>. En didactique des langues, le recours à la technique du questionnaire est très fréquent, notamment dans les problématiques liées à l'étude des représentations, car elle « *permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées.* »<sup>3</sup>. Les hypothèses de recherche, étant une partie du processus de problématisation, nécessite une confirmation ou une infirmation à la fin de la recherche. En effet, le questionnaire, comme instrument d'investigation, est en relation étroite avec les hypothèses formulées ; ce qui impose la prise en considération de celles-ci, lors de son élaboration. Les questions et les hypothèses de recherche se dissimulent dans le questionnaire et ne doivent pas être exprimées de manière flagrante, et ce, pour ne pas stimuler la subjectivité des enquêtés, pouvant contourner l'objectif de l'enquête.

L'enquête par questionnaire propose aux sujets interrogés des réponses prêtes, grâce à des questions orientées vers les informations recherchées. Pour cette raison, le chercheur élabore prudemment le questionnaire pour qu'il n'y ait pas de questions entraînant des réponses confondues. D'ailleurs, son élaboration et sa soumission auprès des informateurs passent par plusieurs étapes que nous

---

<sup>1</sup> BERTHIER. Nicole, *Op. Cit*, 2004, p. 67

<sup>2</sup>BUGEJA-BLOCH. Fanny, COUTO. Marie-Paule, *Op. Cit*, 2021, p. 36

<sup>3</sup> CUQ. Jean-Pierre, *Op. Cit*, 2003, p. 211

expliquerons quand nous aurons abordé les contenus des deux questionnaires de notre enquête, les étapes de leur élaboration et de leur soumission auprès des apprenants et des enseignants.

### 1.1.2. Enquête par entretien semi-directif

De son acception générale, l'entretien sert à recueillir auprès des informateurs des discours significatifs, en relation avec la problématique de recherche : « *Quelle que soit l'approche, ce type de recueil vise généralement à saisir le sens que les individus donnent à leurs actions.* »<sup>1</sup>. Contrairement à la technique du questionnaire qui cherche le plus souvent des données quantifiables, celle de l'entretien vise l'attribution du sens aux discours des enquêtés. Dans le cas des enquêtes par entretien, les informateurs ont plus ou moins de liberté pour s'exprimer sur la thématique proposée par le chercheur. C'est pour cela qu'on distingue deux types d'entretien, directif et semi-directif.

L'entretien semi-directif requiert une logique, lors de son élaboration et de son déroulement. Il s'agit de la création d'une attitude plus ou moins directive qui donne aux informateurs l'image d'un débat réel. Il permet au chercheur d'immerger dans les profondeurs de leurs pensées, grâce à un ensemble de questions ouvertes, concises et précises, préparées en fonction du thème censé être exploré. Les questions devront orienter les informateurs vers le champ d'investigation du chercheur. Autrement dit, elles doivent être préparées de manière à ce que l'informateur ne s'éloigne pas dans ses discussions pour fournir au chercheur des informations utiles.

Certes, il nous paraît que la technique d'investigation la plus appropriée à l'étude des représentations est celle de l'entretien semi-directif. Cependant, il nous était difficile de la mener en recourant à cette technique pour les raisons suivantes :

---

<sup>1</sup> BUGEJA-BLOCH. Fanny, COUTO. Marie-Paule, *Op.Cit*, 2021, p. 24

- Les difficultés de déplacement dans la région du Sud algérien, vu l'énorme superficie de la wilaya de Bechar (5050 Km<sup>2</sup>) où devait se dérouler notre enquête ;
- La période du virus Corona et les mesures de restrictions de déplacement et d'accès aux établissements scolaires, établies par l'Etat pour empêcher la propagation de la maladie.

D'un côté, cette recherche vise la description de la figure de l'Etranger et, plus précisément, du Français, chez les apprenants de FLE dans le Sud algérien, à travers les représentations qu'ils se font de celui-ci, nous avons opté pour la technique du questionnaire qui nous semble aussi efficace à l'identification et à l'approfondissement dans l'étude et la compréhension du processus de leur construction, en suggérant aux apprenants des représentations prêtes à confirmer ou à infirmer. D'un autre côté, elle cherche à identifier et à analyser les pratiques, mises en œuvre par les enseignants, dans le cadre de l'enseignement (inter)culturel en FLE, ce qui ne peut être cerné en quelques questions semi-directives (entretien semi-directif). Par conséquent, il nous semble également nécessaire de recourir à la technique du questionnaire pour identifier, comprendre et analyser les démarches didactiques suivies en classe par les enseignants.

Les données recueillies par les deux questionnaires, destinés aux apprenants et aux enseignants, seront analysées quantitativement et qualitativement : l'analyse quantitative est réservée aux données quantifiables ; l'analyse qualitative vise principalement les discours produits par les apprenants et les enseignants. Toutefois, une confrontation des différentes données obtenues par les biais des deux questionnaires sera envisagée : nous confronterons certaines données du même questionnaire et, dans d'autres cas, nous confronterons les données des deux questionnaires. Cela nous permettra de lier le degré du développement des représentations linguistiques, culturelles et interculturelles des apprenants à la qualité des pratiques enseignantes, censées être au service du développement des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles.

### 1.2. Techniques d'analyse de données

Après avoir recueilli des données sur le terrain, l'enquête ne s'achève pas. Le chercheur devrait revoir les informations obtenues pour analyser et évaluer leur pertinence et le degré de leur influence et de leur interdépendance : « *Alors que les techniques d'enquête renvoient au recueil des matériaux sur le terrain, les techniques d'analyse sont mobilisées dans un deuxième temps, lors de l'exploitation ou du traitement des données recueillies.* »<sup>1</sup>.

Le chercheur devrait à l'avance « *savoir comment ses données seront évaluées, quantitativement ou qualitativement, et selon quelle échelle.* »<sup>2</sup>. Plusieurs méthodes d'analyse peuvent être envisagées, selon la technique de recueil de données utilisées, les objectifs et la nature de la recherche.

#### 1.2.1. L'analyse quantitative

Certaines données sont quantifiables et peuvent se transformer en chiffres et en pourcentages. Grâce au type des questions posées (fermées, mi-fermées, ouvertes), le questionnaire offre au chercheur des informations, pouvant exprimer le nombre ou la quantité. Recourir à des analyses quantitatives, exprimées sous forme de statistiques, permet l'étude des différentes variations existant entre les populations ou échantillons divers :

*« la science statistique dispose d'outils théoriques et pratiques permettant d'identifier ces variations (par exemple dans les pratiques culturelles des Français), de comparer ces variations entre divers groupes (les hommes et les femmes ont-ils les mêmes pratiques ?), de saisir les liens pouvant unir ces variations (relation entre les pratiques de lecture et les pratiques d'écoute de la musique), d'identifier les groupes « typiques » ayant des pratiques plutôt homogènes, c'est-à-dire présentant peu de variations (les adolescents ont-ils des pratiques de*

---

<sup>1</sup> BUGEJA-BLOCH. Fanny, COUTO. Marie-Paule, *Op. Cit*, 2021, p.19

<sup>2</sup> MIALARET. Gaston, *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires Françaises, 2004, p.27

*lecture comparables ?), ou encore d'expliquer les principes de variations (la diversité des pratiques de lecture s'explique-elle par les différences d'âge ou de milieu social ?). »<sup>1</sup>*

L'analyse de données quantitatives sert à identifier les variations pouvant exister dans un échantillon quelconque ; à comparer ces variations entre plusieurs types d'échantillons ou de population ; à comprendre et dégager les liens pouvant exister entre ces variations, etc. Il s'agit donc des analyses qui requièrent une bonne élaboration des techniques de recueil de données. Autrement dit, le chercheur devrait élaborer son questionnaire, de manière structurée, pour que celui-ci lui assure la facilité d'identifier, de comparer, de saisir et d'expliquer ces variations.

N. BERTHIER souligne qu'« *il est possible de calculer, en plus du mode et de la médiane, la moyenne (somme des observations divisée par leur nombre) »<sup>2</sup>. Les questions fermées, proposées dans un questionnaire, peuvent donc se traduire en chiffres et en pourcentages et permettent la catégorisation des données obtenues. Cependant, dans certains cas, d'autres questions mi-fermées ou ouvertes permettent de dégager des chiffres, grâce à la redondance de certaines réponses exprimées par un nombre d'informateurs : « *on obtient des jugements personnels qui constituent des données qualitatives, celles-ci ne pouvant que conduire soit à une analyse de type analyse de contenu, soit à une analyse quantitative simple sous forme de fréquence des types de réponses.* »<sup>3</sup>.*

### 1.2.2. L'analyse qualitative

Certaines techniques d'enquête, menées par le biais d'un questionnaire ou d'un entretien, fournissent aux chercheurs des données qui ne peuvent être transformées en chiffres ou en données statistiques. Ces données devraient être analysées selon la qualité et le contenu des discours produits par les informateurs.

---

<sup>1</sup>MARTIN. Olivier, *L'enquête et ses méthodes. L'analyse de données quantitatives*, 2<sup>ème</sup> Edition, Paris : Armand Colin, 2009, p.6

<sup>2</sup> BERTHIER. Nicole, *Op. Cit*, 2004, p. 163

<sup>3</sup> MIALARET. Gaston, *Op. Cit*, 2004, p. 115



Il est, en effet, important de souligner qu'« *une démarche de recherche qualitative n'a de sens que si elle montre et analyse les intentions, les discours et les actions et interactions des acteurs, de leur point de vue et du point de vue du chercheur.* »<sup>1</sup>.

A travers les discours recueillis, le chercheur tente d'analyser et interpréter les comportements, les actions et les agissements des informateurs interrogés. Le chercheur intervient dans ce processus d'analyse et d'interprétation pour expliquer le fonctionnement du phénomène étudié et d'en dégager les causes et en prévoir les conséquences. En effet, ce type d'analyse nécessite le recours aux percepts scientifiques pour consolider l'objectivité du processus d'analyse.

Dans les deux types d'analyse abordés, le chercheur est appelé à se servir intelligemment des données qualitatives et quantitatives, afin de combler les carences, pouvant survenir, et aboutir à des résultats scientifiquement fondés. Par conséquent, il faudrait créer des liens entre ces deux types de données, et le chercheur est sollicité, comme le souligne G. MIALARET, à : « *tenir compte des résultats « qualitatifs » qui viennent moduler, modifier quelquefois, compléter les résultats quantitatifs.* »<sup>2</sup>.

En somme, l'adoption de la technique du questionnaire dans notre enquête a pour objectif de recueillir des données quantitatives et qualitatives, chez les apprenants et les enseignants interrogés, selon les besoins de notre recherche. Nous envisageons d'analyser qualitativement les données à caractère qualitatif et quantitativement celles qui sont susceptibles d'être transformées en chiffres et en pourcentages. Certes, l'analyse ne s'arrête pas à ce stade, mais il nous faudrait également créer des liens entre ces deux types de données pour essayer d'approfondir dans la compréhension, d'une part, du processus de construction de la figure du Français chez les apprenants de FLE ; et d'autre part, des bases

---

<sup>1</sup> DUMEZ. Hervé, *Méthodologie de la recherche qualitative. Toutes les questions clés de la démarche*, 2<sup>ème</sup> Ed., Paris : Vuibert, 2016, p. 13

<sup>2</sup> MIALARET. Gaston, *Op. Cit*, 2004, p. 31

qui fondent les démarches didactiques et pédagogiques auxquelles font recours les enseignants de FLE au cycle secondaire.

### **III. Choix et justification du corpus**

Afin de répondre à notre questionnement de départ, atteindre les objectifs de la présente étude et confirmer ou infirmer la validité des hypothèses postulées, nous avons opté pour la technique du questionnaire. Notre corpus est constitué de données recueillies auprès des apprenants et des enseignants de FLE au cycle secondaire à Bechar. Précisément, le premier questionnaire concerne les apprenants de FLE, inscrits au Lycée Mohamed DADA de Kénadsa, et le deuxième est soumis auprès des enseignants de FLE, au cycle secondaire, dans la wilaya de Bechar.

#### **1. L'échantillonnage**

Le premier questionnaire a été distribué auprès de 121 apprenants de FLE, inscrits au Lycée Mohamed DADA de Kénadsa dans la wilaya de Bechar. Quant au deuxième, il a été soumis auprès de 20 enseignants de FLE, exerçant au cycle secondaire dans la même wilaya.

##### **1.1. Les apprenants de FLE**

Le choix des apprenants du Lycée Mohamed DADA de Kénadsa n'est pas fortuit. Il est basé sur des postulats purement scientifiques, tantôt historiques, tantôt socioculturels. La région de Kénadsa a vécu l'exploitation des mines du charbon, dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, par le colonisateur français. Ce dernier fera appel à une main-d'œuvre, composée exclusivement d'Algériens, de Marocains et de cadres supérieurs européens. En effet, cette région s'est habituée à la rencontre de l'Étranger depuis le début de l'exploitation des mines. Par conséquent, aujourd'hui, elle est connue par son brassage culturel inestimable. En effet, nous voudrions établir un constat sur le degré de l'influence exercée par la politique linguistique adoptée, au sein de l'école algérienne, sur les

représentations du Français chez les apprenants de FLE dans la région de Kénadsa.

Certes, les spécificités de l'Étranger, en général, et du Français, en particulier, sont nombreuses et multiples. Cependant, nous avons pris en considération non seulement les spécificités physiques ou corporelles, mais aussi linguistiques et culturelles pour préserver le cadre dans lequel s'inscrit la présente recherche. Ces spécificités sont suffisantes pour répondre à l'un des objectifs définis au début de la recherche qui est celui de déceler la figure de l'Étranger chez les apprenants de FLE du lycée Mohamed DADA de Kénadsa. Dans son aspect didactique, nous tenterons d'identifier, analyser et évaluer les représentations du Français, chez ces apprenants, et le degré de l'ouverture de ceux-ci sur l'Altérité, étant l'un des principes primordiaux de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

L'échantillon est composé d'apprenants de tous les niveaux (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années du cycle secondaire), toutes branches confondues. Ce choix nous permettra d'identifier la figure de l'Étranger chez ces apprenants et nous aidera à évaluer l'efficacité des stratégies et des démarches déployées par les enseignants dans le but d'atteindre l'une des finalités exprimées dans la Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale de 2008, exigeant l'accompagnement des apprenants algérien vers : « *la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* »<sup>1</sup>. Par ailleurs, nous constatons quelques distinctions dans les programmes d'enseignement du français destinés aux filières scientifiques et aux filières littéraires ; ce qui nous pousse à écarter la comparaison des résultats obtenus par filières.

Puisqu'il est impossible, dans certains cas, de s'adresser à tous les sujets de la population concernée par la recherche, le chercheur constitue un échantillon représentatif de la population à laquelle il doit s'adresser<sup>2</sup>. Notre échantillon se

---

<sup>1</sup> Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale, 2008, p. 38

<sup>2</sup> MIALARET. Gaston, *Op. Cit*, 2004, p. 29

compose de 121 apprenants, poursuivant leurs études secondaires au lycée Mohamed DADA de Kénadsa. Nous pensons que le choix de cet échantillon nous permettra de répondre à notre questionnement de départ. Sa représentativité est justifiée, d'une part, par le nombre d'apprenants, soumis au questionnaire (Annexe 2) élaboré pour déceler et étudier les représentations et les stéréotypes interculturels et en dégager ensuite la figure de l'Étranger ; et d'autre part, par le fait que les apprenants interrogés répondent aux caractéristiques de la population concernée. Ces caractéristiques exigent que l'apprenant soit inscrit en 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année secondaire au sein du lycée concerné.

### **1.2. Les enseignants de FLE**

Nous avons envisagé de mener une enquête par questionnaire, auprès des enseignants de FLE, exerçant au cycle secondaire dans la wilaya de Bechar. Le but de ce 2<sup>e</sup> questionnaire (Annexe 3) est d'essayer d'atteindre d'autres objectifs assignés à cette recherche : évaluer les démarches didactiques et pédagogiques des enseignants, visant l'introduction des approches culturelle et interculturelle en classe. Le questionnaire envisagé vise également l'exploration des représentations des enseignants vis-à-vis de l'Étranger, car de nombreux didacticiens pensent que la formation des enseignants ne devrait pas se focaliser uniquement sur le développement des compétences didactiques et pédagogiques pour que les enseignants puissent mener à bien leurs pratiques en classe, mais il serait également opportun de prendre en charge leurs représentations linguistiques, culturelles et interculturelles et, par conséquent, leurs représentations de l'Altérité. Pour maintes raisons, historiques, socioculturelles, idéologiques, etc. certains enseignants pourraient être réfractaires à la culture de l'Étranger et, précisément, à la culture française, pour le cas des enseignants algériens de FLE. Ce qui engendrerait, dans ce cas, des réticences quant à l'intégration des approches culturelles et interculturelles en classe.

Notre échantillon est composé de 20 enseignants de FLE, exerçant au cycle secondaire dans la wilaya de Bechar. Il est représentatif dans la mesure où le nombre des enseignants interrogés répond aux caractéristiques de la population

concernée par cette recherche. Parmi 98 enseignants de FLE, exerçant au cycle secondaire à Bechar, nous en avons interrogé 20. Il faut rappeler que tous les enseignants, au niveau national, reçoivent les mêmes instructions et orientations, dans le but de mener à bien les mêmes programmes scolaires qui leur sont proposés. La différence est dans l'hétérogénéité des contextes sociolinguistique, socioculturel et historique dans lesquels exercent les enseignants du Sud. D'ailleurs, nous avons consacré une partie à ce sujet au début du chapitre précédent.

### **2. Etapes de l'enquête et outils d'investigation**

L'enquête menée dans le cadre de la présente recherche s'est déroulée entre Mai et Décembre 2021. Nous avons préparé tous les outils d'investigation nécessaires : un questionnaire a été distribué auprès des apprenants de FLE au lycée Mohamed DADA de Kénadsa ; un autre a été proposé aux enseignants de FLE, exerçant dans la wilaya de Bechar.

#### **2.1. Le questionnaire destiné aux apprenants**

Le questionnaire que nous avons distribué aux apprenants contient 23 questions, fermées et mi-fermées. Nous l'avons scindé en six (06) parties, selon les objectifs de la recherche et les données censées être collectées.

**La première partie** est consacrée au recueil d'informations générales concernant les apprenants interrogés. Les questions ne sont pas numérotées parce qu'il s'agit d'un ensemble d'informations, servant à identifier les informateurs. Cette partie du questionnaire cherche à identifier chez les apprenants :

- Le sexe ;
- Le niveau d'étude ;
- Les origines géographiques ;
- Les lieux de scolarisation.

Ces informations nous semblent utiles pour l'analyse des données recueillies à l'aide des questions qui constituent les autres parties du questionnaire. Elles pourraient, en effet, influencer les représentations des apprenants. Comme nous l'avons vu, les représentations sociales, culturelles et interculturelles des habitants du Nord algérien pourraient être différentes de celles des habitants du Sud pour des raisons historiques, liées à la colonisation française ou autres.

**La deuxième partie** est consacrée au recueil de données liées au contexte sociolinguistique des apprenants et contient cinq (05) questions, portant les numéros suivants (1, 2, 3, 4, 5). Les questions (1, 2 et 4) sont fermées et les autres (3 et 5) sont mi-fermées.

Il s'agit dans cette partie de déterminer le rapport des apprenants et celui de leur environnement familial et social à la langue française. Ces informations sont importantes, car le milieu sociolinguistique contribue de manière efficace, d'une part, à l'apprentissage d'une langue, si celle-ci est utilisée habituellement au sein de la famille ou de la société ; et à développer des représentations (dé)favorables à l'égard de cette langue, de la culture qu'elle véhicule, du pays où elle est parlée et de l'Étranger, son locuteur natif, etc.

**La troisième partie** est consacrée au recueil de données concernant les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française. Elle comprend 03 questions numérotées de 6 jusqu'à 8. Les questions 6 et 7 sont mi-fermées et la question 8 est fermée.

Cette partie vise principalement les préférences linguistiques des apprenants pour déceler la place de la langue française dans les représentations des langues en présence dans leur paysage sociolinguistique et/ou scolaire : berbère (tamazight), arabe (dialectal et standard), français ou autres.

**La quatrième partie** a pour but d'identifier les représentations culturelles et interculturelles des apprenants. Elle est composée de 07 questions, numérotées de

9 jusqu'à 13 : les questions 9 et 10 sont fermées et les autres questions 11, 12 et 13 sont mi-fermées.

Cette partie est conçue précisément pour dégager les représentations des apprenants vis-à-vis de la culture française et identifier la place qu'ils accordent à celle-ci. Les données qui seront recueillies, à l'aide des questions de cette partie, seront d'une grande importance, car leur intérêt n'est pas seulement de mettre en contraste la culture française et la culture algérienne (culture d'origine des apprenants) ou les différences et les similitudes entre ces deux cultures, mais pour identifier également les représentations culturelles et interculturelles des apprenants.

**La cinquième partie** de ce questionnaire compte principalement sur un ensemble de questions, en vue de déceler les représentations des apprenants vis-à-vis de la France. Les perceptions qu'ont les apprenants à l'égard du pays, où l'on pratique la langue-cible, sont intéressantes à étudier, surtout s'il y a des relations historiques liant ce pays et celui des apprenants.

Ces questions sont numérotées de 14 jusqu'à 16 : les questions 14 et 16 sont fermées et la question 15 est mi-fermée ; elles ont pour objectif de suggérer aux apprenants certains traits socioculturels, historiques, économiques leur permettant de qualifier la France.

**La sixième partie** est consacrée aux représentations du Français, en tant que Etranger, locuteur natif de la langue-cible. Elle vise l'identification des représentations des apprenants vis-à-vis du Français. Les questions consacrées à cette partie sont numérotées de 17 à 23 : les questions 17, 18 et 21 sont fermées et les autres questions (19, 20, 22 et 23) sont mi-fermées.

Avant de distribuer le questionnaire, nous avons expliqué aux apprenants l'objectif de notre enquête. De plus, nous les avons informés que la participation n'était pas obligatoire. Sans influencer leur décision et leur choix dans les réponses, les apprenants se sont portés volontaires pour y participer. Nous avons distribué le questionnaire auprès de 10 apprenants dans le but de tester son

efficacité et de détecter les anomalies ou les incohérences, pouvant influencer les résultats. Après avoir analysé leurs réponses, nous avons décidé de les intégrer aux autres réponses recueillies, car nous n'avons détecté aucune anomalie dans le questionnaire.

Le questionnaire a été donc distribué auprès de 121 apprenants. Nous avons procédé à l'analyse des données recueillies, en nous basant sur deux approches définies ci-dessus : une approche quantitative concerne les questions fermées, car elles sont transformables en données statistiques ; une approche qualitative est appliquée aux données recueillies par les discours produits par les apprenants dans les questions mi-fermées, car nous ne pouvons pas les transformer en chiffres.

Le tableau suivant récapitule les informations concernant les apprenants interrogés :



**Tableau 1 : Informations sur les apprenants interrogés**

N°	Sexe	Origine Géographique	Parcours scolaire (Lieu)	Niveau actuel	Branche
01	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Génie des procédés
02	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Génie des procédés
03	F	Ghardaïa	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Langues étrangères
04	F	Naama	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Langues étrangères
05	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Langues étrangères
06	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Langues étrangères
07	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Langues étrangères
08	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Langues étrangères
09	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Génie des procédés
10	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Génie électrique
11	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Génie des procédés
12	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
13	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
14	F	Ain Temouchent	Ain Temouchent Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Langues étrangères
15	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
16	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
17	F	El-Bayadh	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
18	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
19	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
20	F	Sidi-Bel-Abbès	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
21	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
22	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie

## Chapitre I Terrain d'enquête et méthodologie de recueil de données

N°	Sexe	Origine Géographique	Parcours scolaire (Lieu)	Niveau actuel	Branche
23	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
24	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
25	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
26	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
27	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
28	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
29	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
30	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
31	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
32	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
33	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
34	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
35	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
36	F	El-Bayadh	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
37	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
38	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
39	F	Bechar	Sidi-Bel-Abbes / Adrar / Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
40	F	El-Bayadh	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
41	F	Naama	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
42	F	Chlef	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Langues étrangères
43	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Langues étrangères
44	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Langues étrangères
45	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Génie électrique
46	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Génie électrique

## Chapitre I Terrain d'enquête et méthodologie de recueil de données

N°	Sexe	Origine Géographique	Parcours scolaire (Lieu)	Niveau actuel	Branche
47	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Génie électrique
48	F	Bechar	Tlemcen / Saida / Tindouf / Alger / Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Génie électrique
49	F	Naama	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
50	F	Becahr	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
51	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
52	F	El-Bayadh	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
53	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
54	M	Bechar	Annaba/Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion économie
55	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
56	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
57	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
58	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences expérimentales
59	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
60	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
61	M	Alger	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
62	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
63	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
64	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
65	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
66	M	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
67	F	Tlemcen	Tlemcen/Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
68	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
69	F	Bechar	Alger / Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres25

## Chapitre I Terrain d'enquête et méthodologie de recueil de données

N°	Sexe	Origine Géographique	Parcours scolaire (Lieu)	Niveau actuel	Branche
70	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
71	M	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
72	M	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
73	M	Chlef	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
74	M	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
75	F	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
76	F	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
77	F	Chlef	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
78	F	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
79	F	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
80	F	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
81	F	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
82	M	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
83	M	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
84	M	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
85	M	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
86	M	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
87	F	El-Bayadh	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
88	F	Bechar	Bechar	2 <sup>ème</sup> AS	Gestion et économie
89	F	Tiaret	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Sciences et Tech
90	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
91	F	Bejaia	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Sciences et Tech
92	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	Gestion et économie
93	F	Ghardaïa	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Sciences et Tech
94	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Sciences et Tech
95	F	El-Bayadh	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	Gestion et économie

## Chapitre I Terrain d'enquête et méthodologie de recueil de données

N°	Sexe	Origine Géographique	Parcours scolaire (Lieu)	Niveau actuel	Branche
96	M	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
97	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
98	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
99	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Sciences et Tech
100	F	Naama	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Sciences et Tech
101	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Sciences et Tech
102	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Sciences et Tech
103	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
104	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
105	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
106	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
107	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
108	F	Bechar	Bechar	1 <sup>ère</sup> AS	T-C Lettres
109	F	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
110	F	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Lettres et philosophie
111	F	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
112	F	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
113	F	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
114	F	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
115	M	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
116	M	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
117	F	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
118	F	Naama	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
119	M	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
120	F	El-Bayadh	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp
121	M	Bechar	Bechar	3 <sup>ème</sup> AS	Sciences Exp

Ce tableau (Tableau1) résume quelques données d'un échantillon composé de 121 apprenants de FLE du Lycée Mohamed DADA de Kénadsa (Bechar). Les apprenants sont tous issus du même contexte géographique. Certes, certains ont fait une part de leur scolarité dans d'autres wilayas, mais ils se sont tous imprégnés du contexte social bécharois ; ce qui supposerait l'existence d'un degré d'homogénéité des représentations et des stéréotypes développés par les apprenants.

### **2.2. Le questionnaire destiné aux enseignants**

Dans le but de répondre à certaines préoccupations de la problématique de la présente étude, nous avons élaboré un questionnaire, destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire dans la wilaya de Bechar. Il est composé de huit (08) questions mi-fermées, sans compter celles de la première partie, servant à recueillir des informations sur les enquêtés.

**La première partie** cible le recueil des informations générales sur les enseignants. Précisément, nous nous sommes intéressés aux informations suivantes :

- Le sexe ;
- Le diplôme obtenu ;
- Le nombre d'années d'expérience professionnelle.

Ces informations nous paraissent déterminantes, car elles pourront nous indiquer le degré de la maîtrise des différents enjeux de l'enseignement du FLE en Algérie.

**La deuxième partie** est composée de deux (02) questions mi-fermées (Questions 1 et 2). Nous voudrions cerner la place accordée, par les enseignants, à la dimension culturelle et interculturelle au sein de leurs classes. Autrement dit, nous évaluerons, à travers ces questions, le degré d'adhésion des enseignants à

l'idée de l'importance des faits culturels dans la communication en langue étrangère.

**La troisième partie** se compose de cinq (05) questions : Questions 3, 4, 5, 6 et 7. Cette partie du questionnaire sert à évaluer le degré de l'efficacité des démarches didactiques et pédagogiques, mises en œuvre par les enseignants, pour stimuler le processus de construction des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants. Nous évaluerons plus précisément l'intérêt accordé par les enseignants aux représentations et stéréotypes interculturels des apprenants en vue de développer le principe de relativité culturelle et d'atténuer le degré de l'ethnocentrisme des apprenants, car, selon plusieurs didacticiens, ce sont les stéréotypes et les représentations qui empêchent tout accès à l'Altérité.

**La quatrième partie** est consacrée à l'évaluation de la formation des enseignants. Elle est composée d'une seule question (Question 8), car il ne s'agit que d'une confirmation de l'efficacité ou l'inefficacité de la formation des enseignants. Par ailleurs, en analysant les données fournies par les autres questions, nous retiendrons plusieurs informations sur la qualité de la formation dispensée au profit des enseignants.

Pour l'enquête réalisée auprès des enseignants, nous avons rencontré certains enseignants, ayant accepté de répondre immédiatement à notre questionnaire, après leur avoir expliqué son objectif. Quant à d'autres, vu l'immensité de l'espace géographique de la wilaya de Bechar et l'impossibilité de nous déplacer, nous les avons contactés par l'intermédiaire de leurs collègues et leur avons envoyé le questionnaire par mail. Leurs réponses ont été également reçues par courrier électronique.

Le tableau ci-dessous (Tableau 2) récapitule les informations préliminaires concernant les enseignants interrogés.

**Tableau 2 : Informations sur les enseignants interrogés**

N°	Sexe	Diplôme	Expérience professionnelle
01	M	Master	00 – 05 ans
02	F	Licence LMD	00 – 05 ans
03	F	Master	00 – 05 ans
04	M	Master	00 – 05 ans
05	F	Master	00 – 05 ans
06	M	Licence LMD	00 – 05 ans
07	F	Licence classique	06 – 10 ans
08	F	Licence LMD	00 – 05 ans
09	M	Licence classique	06 – 10 ans
10	F	Master	00 – 05 ans
11	M	Licence LMD	00 – 05 ans
12	M	Master	00 – 05 ans
13	M	Licence classique	06 – 10 ans
14	M	Master	00 – 05 ans
15	M	Licence classique	00 – 05 ans
16	F	Licence classique	06 – 10 ans
17	M	Master	00 – 05 ans
18	M	Licence classique	00 – 05 ans
19	F	Licence classique	06 – 10 ans
20	F	Licence classique	06 – 10 ans

Ce tableau (Tableau 2) récapitule l'ensemble des informations des enseignants interrogés. Il nous offre des données sur le sexe, le diplôme et le nombre d'années d'exercice du métier d'enseignant de FLE. Ces informations nous aideront dans l'analyse des autres données recueillies dans les trois dernières parties constituant le questionnaire.



### **Conclusion partielle**

Dans ce chapitre, nous avons décrit le terrain de l'enquête que nous avons menée. Nous avons situé géographiquement la wilaya de Bechar, la Daira de Kénadsa et l'Etablissement secondaire Mohamed DADA. Nous avons également exposé quelques données concernant la situation sociolinguistique et socioculturelle de la région de la Saoura et, particulier, celle de Bechar. Ensuite, nous avons expliqué et justifié les raisons du choix de la technique d'investigation adoptée. Puis, nous avons décrit les deux questionnaires que nous avons élaborés : le premier est destiné aux apprenants et le deuxième est destiné aux enseignants. Enfin, nous avons présenté dans les Tableaux 1 et 2 les informations préliminaires que nous avons obtenues par le biais des deux questionnaires.

Dans le chapitre suivant, nous allons présenter et analyser les résultats du premier questionnaire destiné aux apprenants.

## **CHAPITRE II**

### **ANALYSE DES DONNEES DU QUESTIONNAIRE DESTINE AUX APPRENANTS DE FLE AU CYCLE SECONDAIRE**

### **Introduction partielle**

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit la région de la Saoura (Bechar) où s'est déroulée notre enquête de terrain, en mettant l'accent sur quelques données historiques, liées à la région de Kénadsa. Ces données nous semblent utiles dans la mesure où les représentations sociales, particulièrement celles de l'Étranger et précisément du Français, sont nourries par quelques facteurs historiques. De plus, nous avons exposé la méthodologie adoptée pour le recueil des données et les méthodes d'analyse sur lesquelles nous nous sommes appuyé pour leur traitement. Nous avons exposé des informations utiles, concernant les deux questionnaires : celui des apprenants et celui des enseignants.

Dans le présent chapitre, nous allons exposer les résultats obtenus après avoir distribué un questionnaire auprès des apprenants concernés. Le questionnaire a été soumis auprès de 121 apprenants de FLE, inscrits au lycée Mohamed DADA de Kénadsa, situé à Bechar. Il a pour but de déceler leurs représentations et cerner la figure qu'ils attribuent à l'Étranger, particulièrement au Français, étant locuteur natif de la langue française. Nous allons d'abord cerner les caractéristiques du paysage sociolinguistique des apprenants, notamment les langues utilisées au sein de leur milieu socio-familial. Nous essayerons également de déceler les représentations de la langue-culture française, de la France et du Français. Enfin, nous allons conclure par une conclusion partielle pour mettre l'accent sur les principaux résultats obtenus.

Rappelons-le, le questionnaire, auquel les informateurs ont répondu, est scindé en six (06) parties :

- **Première partie** (Informations générales) ;
- **Deuxième partie** (Contexte sociolinguistique) ;
- **Troisième partie** (Représentations de la langue française) ;

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

- **Quatrième partie** (Représentations culturelles et interculturelles) ;
- **Cinquième partie** (Représentations de la France)
- **Sixième partie** (Représentations du Français).

Toutes les parties qui constituent ce questionnaire sont étroitement liées l'une à l'autre, car nous pensons que les données que nous auront recueillies sur la figure de l'Étranger sont influencées par le contexte sociolinguistique des apprenants interrogés, leurs représentations de la langue-culture cible et du pays où cette dernière est pratiquée.

Ce chapitre tente non seulement de présenter les données recueillies par le biais du questionnaire, mais également de mettre en relation ses données pour comprendre le processus de construction des représentations culturelles et interculturelles, chez les apprenants interrogés, et d'essayer de déceler les stéréotypes, faisant obstacle à la construction du principe d'Altérité.

**1. Informations sur les enquêtés**

Le questionnaire de notre enquête a été distribué auprès de 121 apprenants de FLE au lycée Mohamed DADA de Kénadsa. Nous allons présenter les données liées au nombre d'apprenants, le sexe, le niveau d'étude, l'origine géographique et le lieu où ils ont poursuivi leur cursus scolaire.

**1.1. Nombre, sexe et niveau d'étude**

Le tableau ci-dessous (Tableau 3) récapitule le nombre d'apprenants, leur sexe et leur niveau d'étude.

**Tableau 3 : Nombre, sexe et niveau d'étude**

Sexe & Nombre d'apprenants			Niveau d'étude AS : Année secondaire	
Sexe	Masculin	37	1 <sup>re</sup> AS	26
	Féminin	84	2 <sup>e</sup> AS	69
			3 <sup>e</sup> AS	26
<b>Total</b>	<b>121</b>			

**Interprétation et analyse**

Le Tableau 3 ci-dessus montre que le nombre d'apprenants de sexe féminin est plus élevé que celui du sexe masculin. Cette dominance féminine dans l'échantillon, était, d'une part, le résultat de la répartition des apprenants en groupe, établie par l'institution éducative où nous avons mené notre enquête. D'autre part, ce décalage pourrait être expliqué par plusieurs autres raisons sociales, économiques et politiques. Pendant la période coloniale et après l'indépendance de l'Algérie, la scolarisation des filles était influencée par quelques contraintes socioculturelles. D'ailleurs, dans les zones rurales et certaines zones urbaines, les parents n'autorisaient pas à leurs filles de poursuivre

leurs études et d'autres refusaient leur scolarisation. Cependant, l'évolution des conditions de vie, l'apparition de courants et associations féministes, l'adoption d'une politique, garantissant le droit de scolarisation à tous les enfants algériens, filles et garçons, ont aidé au changement des perceptions au sein de la société algérienne. Par conséquent, les parents acceptent et encouragent désormais la scolarisation de leurs enfants.

### **1.2. Origines géographiques et lieux de scolarisation**

L'intérêt que nous avons accordé aux origines géographiques des apprenants interrogés, ainsi qu'aux lieux où ils ont effectué leur cursus scolaire est d'une importance incontournable. Nous avons expliqué précédemment que les représentations linguistiques, culturelles et interculturelles dépendent de la zone géographique occupée par les forces coloniales françaises et notamment de la durée de l'occupation. Nous avons vu que les régions du Nord algérien étaient les zones ayant vécu pour une longue durée les effets de la colonisation. Par contre, l'occupation des régions du Sud n'était que le résultat des stratégies adoptées par les autorités françaises, visant le raccordement des pays colonisés au Nord de l'Afrique avec ceux de l'Afrique du Sahel. Par conséquent, certaines représentations et stéréotypes favorables à l'Etranger seraient mieux favorables chez les habitants du Nord algérien, ayant longuement côtoyé les Français pendant la période coloniale.

Tableau 4 : Origines géographiques et lieux de scolarisation

Origine géographique		Lieu de scolarisation		
Nord	8	Nord	Primaire	07
			Moyen	02
			Secondaire	00
Intérieur	01	Intérieur	Primaire	01
			Moyen	01
			Secondaire	00
Sud	112	Sud	Primaire	120
			Moyen	121
			Secondaire	121
<b>Total</b>	<b>121</b>			

### Interprétation et analyse

Le tableau ci-dessus (Tableau 4) rapporte des données utiles sur les origines géographiques des apprenants et les lieux fréquentés pendant leur scolarisation. Il montre que la plupart des apprenants interrogés s'est imprégnée du contexte linguistique et socioculturel de la région de Bechar. Certains sont originaires du Nord (08 apprenants) ou de l'intérieur du pays (01 apprenant). Même si certains apprenants ont effectué les premières années de leur scolarité dans d'autres régions du pays, les autres cycles, moyen et secondaire, comme nous pouvons le constater, ont été effectués dans la wilaya de Bechar. Cela permet de déduire l'existence d'un degré d'homogénéité dans les représentations sociales qu'ils ont reçues dans l'environnement social de Bechar. Selon Danièle MOORE, « *Les représentations sont à la fois relativement stables, et potentiellement dynamiques, car elles évoluent contextuellement dans la conversation.* »<sup>1</sup>. Comme tout contexte social, celui de Bechar favorise le développement de

<sup>1</sup> MOORE. Danièle, *Plurilinguisme et école*, Paris : Didier, 2001, p.185

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

représentations sociales et culturelles plus ou moins homogènes chez les apprenants, car celles-ci circulent et évoluent dans les discours pratiqués dans la région. Malgré la grande superficie de l'Algérie et l'hétérogénéité des contextes socioculturels, les apprenants de FLE sont soumis aux mêmes programmes scolaires. Par conséquent, le processus d'arabisation de l'école algérienne et la valorisation officielle et flagrante de la culture arabe, pendant des décennies, pourraient contribuer à la dévalorisation de la culture étrangère et particulièrement la culture française : « [...] *c'est plutôt à travers les procédés de valorisation de la culture de l'élève que les effets de dévalorisation de la culture étrangère sont à appréhender.* »<sup>1</sup>

Il est important de rappeler que les différentes branches dans lesquelles les apprenants se sont inscrits n'ont pas été prises en considération. La raison est justifiée par une légère différence existant, d'une part, entre les programmes d'enseignement du FLE destinés aux filières littéraires et ceux des filières scientifiques ; et d'autre part, entre le volume horaire alloué à l'enseignement/apprentissage de cette langue dans les filières littéraires et scientifiques. Ces différences se trouvent au niveau d'un projet pédagogique de plus consacré aux filières littéraires à la fin de l'année. Par conséquent, cela ne peut influencer de manière flagrante sur l'homogénéité des représentations des apprenants à l'égard de l'Etranger.

Ces données permettent de dire que l'échantillon que nous avons décrit répond aux critères auxquels nous nous intéressons dans la présente recherche : les apprenants, ayant répondu à notre questionnaire, sont issus du contexte socioculturel du Sud algérien, différent de celui de l'Etranger, appartenant à une sphère socioculturelle occidentale. Cette différence suppose la construction d'un réseau de représentations à l'égard du Français, en tant que Etranger et locuteur de la langue cible, du pays, de la langue et de la culture de celui-ci.

---

<sup>1</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1993, p.12



## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

En somme, le nombre d'apprenants concernés par la présente enquête, la qualité des informations recueillies, grâce à des questions approfondies structurant le questionnaire, permettent de renforcer la représentativité de l'échantillon. D'un côté, l'objectif de la recherche ne s'inscrit pas seulement dans une optique quantitative, mais également sur le plan qualitatif ; et d'un autre côté, les réponses que nous avons obtenues sont reproductibles chez un autre groupe d'apprenants pris dans le même établissement et interrogés dans les mêmes conditions.

Nous avons interrogé 121 apprenants, 37 de sexe masculin et 84 de sexe féminin. Ces apprenants poursuivent leurs études dans les trois niveaux du secondaire, 26 apprenants en 1<sup>re</sup> année, 69 en 2<sup>e</sup> année et 26 en 3<sup>e</sup> année. Par ailleurs, même si certains apprenants ont poursuivi, pour quelques temps, leur scolarité dans d'autres wilayas, et que d'autres proviennent des autres zones géographiques, nous nous permettons de dire qu'ils se sont tous imprégnés du contexte linguistique et culturel du Sud, car ils s'y sont installés pour une longue durée. En effet, il serait possible de penser à l'existence d'un degré d'homogénéité des représentations linguistiques, culturelles et interculturelles reçues au sein du même environnement social, à travers les pratiques discursives, et, par conséquent, de l'homogénéité de l'image qu'ils ont du Français, locuteur de la langue-cible.

### 2. Contexte sociolinguistique des apprenants

Dans cette partie du questionnaire, il s'agit d'identifier les pratiques linguistiques des apprenants interrogés. L'objectif est d'évaluer le degré d'ouverture des apprenants aux langues, car nous pensons que les langues présentes ou utilisées au sein de la famille ou de la société bénéficient de représentations favorables et, parfois, défavorables, chez les individus qui les utilisent ; ce qui se manifeste par des attitudes et des comportements divers : *« Tout individu en contact plus ou moins intense avec plusieurs langues ne peut manquer d'adopter face à chacune d'entre elles une attitude particulière plus ou*

*moins marquée de subjectivité, qui sera déterminée par l'action conjointe de tout un ensemble de facteurs.* »<sup>1</sup>. Il s'agit donc de situer la place de la langue française, présente dans le paysage sociolinguistique algérien, résultat de la colonisation de l'Algérie. Il faut reconnaître que l'intensité de la pratique de la langue française en Algérie dépend de la situation de la zone géographique : sa pratique est plus ou moins intense au Nord du pays et cette intensité diminue en s'orientant vers le Sud.

Par ailleurs, l'affirmation de l'identité est, plus souvent, révélée par une sorte de distanciation vis-à-vis des autres groupes : *« c'est aussi au moyen de ses conduites langagières qu'il marquera sa différence avec d'autres groupes. »*<sup>2</sup>. L'intérêt que nous accordons à cette partie du questionnaire est justifié dans la particularité de la langue française par rapport aux autres langues qui constituent la sphère sociolinguistique algérienne. Etant le résultat de la colonisation, la langue française est parfois rejetée dans certaines régions, car sa présence insinuerait à la présence symbolique du Français, « colonisateur » : *« Dans les anciennes colonies, elle reste cependant la langue de l'asservissement, paradoxe douloureux [...] »*<sup>3</sup>.

### **2.1. La/les langue(s) maternelle(s)**

Afin de nous rendre compte de(s) langue(s) maternelle(s) des apprenants interrogés, nous leur avons proposé trois langues censées être choisies : Arabe dialectal, Berbère (Tamazight) et/ou français. Nous leur avons également consacré un espace où ils pourraient mentionner d'autres langues maternelles, si cela serait convenable.

---

<sup>1</sup> DABENE. Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette, 1994, p. 79

<sup>2</sup> Ibid, p. 79

<sup>3</sup> DEFAYS. Jean-Marc, *Op. Cit*, 2018, p. 40

Tableau 5 : La/les langue(s) maternelle(s) des apprenants

	Nombre	Pourcentage
<b>Arabe dialectal</b>	121	100%
<b>Berbère (Tamazight)</b>	01	01.21
<b>Français</b>	01	01.21
<b>Autre(s) langue(s)</b>	01 (Anglais)	01.21

### Interprétation et analyse

Nous rappelons que, dans ce tableau (Tableau 5), la somme des pourcentages obtenus dépasse les 100%, car certains apprenants ont déclaré qu'ils utilisent l'arabe et le français ou l'arabe et l'anglais.

Ces chiffres montrent la forte présence de l'arabe dialectale et la place qu'il occupe dans le paysage sociolinguistique de Bechar, en général, et de Kénadsa, en particulier : 100% des apprenants interrogés déclarent que leur langue maternelle est l'arabe dialectal. D'autres apprenants déclarent avoir respectivement le berbère (01.21%), le français (01.21%) et l'anglais (01.21%), comme deuxièmes langues maternelles.

Ces résultats reflètent la dominance de la langue arabe dialectale dans le contexte sociolinguistique où évoluent ces apprenants. Au-delà de son rôle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la langue maternelle n'est pas simplement perçue dans son utilité communicative ; elle est d'une grande importance sur le plan psychologique, car elle contribue à la définition de l'appartenance identitaire. S. ABOU rappelle que « *la langue, au même titre que la race et la religion, fait partie des caractéristiques culturelles qui symbolisent l'appartenance ethnique [...]* »<sup>1</sup> Dans ce processus d'ancrage identitaire, chaque

<sup>1</sup> ABOU. Sélim, In, DABENE. Louise, *Op. Cit*, 1994, p. 22

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

individu ou groupe social se cantonne dans un espace géographique, linguistique, culturel, etc. pour se distinguer et se distancier de l'Étranger.

En Algérie, le processus d'arabisation enclenché depuis l'indépendance a favorisé la construction de représentations linguistiques, culturelles et interculturelles qui valorisent l'« Arabité », par le biais de la promotion exclusive de la langue-culture arabe et, par conséquent, la dévalorisation du multilinguisme et du multiculturalisme qui caractérisent le pays. D'ailleurs, nous avons vu précédemment comment la langue française est reléguée au rang de langue étrangère, malgré l'existence d'un nombre important de locuteurs francophones en Algérie.

### 2.2. Du français dans l'environnement familial

Opter pour l'utilisation d'une langue, étrangère ou autre, apprise dans un cadre scolaire ou autre, donne des indices sur le degré d'ouverture de l'apprenant sur cette langue. Nous voudrions situer, parmi les langues les plus utilisées par les apprenants interrogés, dans le cadre familial et social, la place de la langue française.

**Tableau 6 : La place de la langue française dans l'environnement familial**

	Nombre	Pourcentage
<b>Arabe dialectal</b>	113	93.38%
<b>Berbère (Tamazight)</b>	00	00%
<b>Français</b>	16	13.22%
<b>Autre(s) langue(s)</b>	01 (Anglais)	0.82%
<b>Total</b>	121 (100%)	

### Interprétation et analyse

Ce tableau (Tableau 6) montre la place de la langue française dans les pratiques linguistiques effectives des apprenants au sein de leur environnement

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

familial. Il s'avère que l'arabe dialectal est la langue la plus utilisée par les apprenants interrogés, en représentant un pourcentage de 93.38%. Certains déclarent qu'ils utilisent également le français (13.22%) et l'anglais (00.82%). Quant à la langue berbère (Tamazight), aucun apprenant ne l'utilise dans son contexte familial.

D'une part, la langue française est apprise par les apprenants dans le cadre scolaire comme première langue étrangère. Les chiffres présentés dans le Tableau 6 indiquent la place restreinte dont bénéficie la langue française dans l'environnement familial des apprenants. Ces données nous confirment que le contexte familial ne fournit pas de privilèges à l'apprentissage du français. Il est, en effet, important de s'interroger sur le degré de l'autonomie de ces derniers dans l'utilisation de la langue française dans leurs pratiques linguistiques familiales et les raisons du statut reculé de celles-ci.

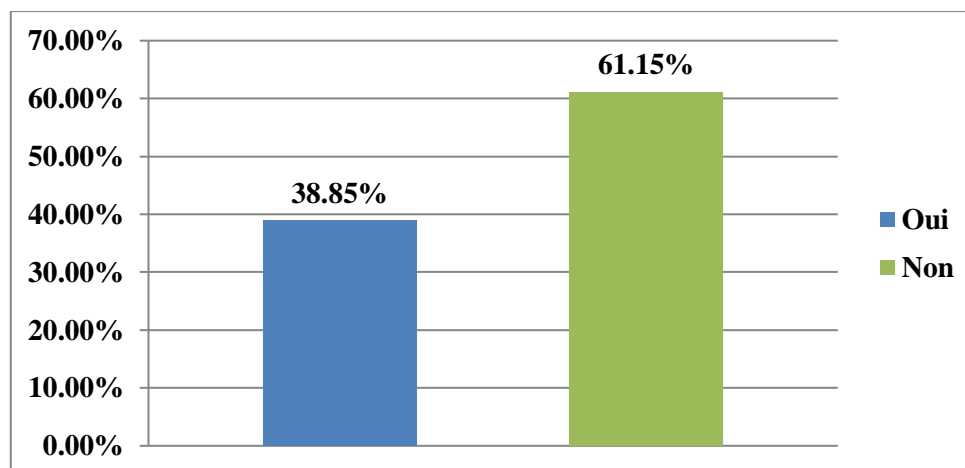
D'autre part, Danièle MOORE pense qu'« *il reste indéniable que la connaissance qu'a l'apprenant de sa langue et les représentations qu'il se forge de la distance entre son propre système linguistique et le système-cible influencent la façon dont il saisit les données linguistiques et apprend la nouvelle langue* »<sup>1</sup>. Par conséquent, cet intervalle qui existe entre l'utilisation de l'arabe dialectal, langue maternelle des apprenants interrogés, et l'utilisation du FLE montre un écart important. La place restreinte de la langue française dans les pratiques d'expression au sein du milieu familial remet en question les compétences linguistiques acquises en FLE par les apprenants, durant au moins six (06) ans d'apprentissage.

L'histogramme ci-dessous (Figure 1) représente des chiffres relatifs à l'intérêt accordé par les apprenants interrogés aux médias francophones (émissions, films, chansons, etc.). A travers ces chiffres, nous évaluerons la place du français dans leurs préférences linguistiques à l'ère du numérique et du multimédia. Nous leur avons demandé de répondre par « Oui » ou « Non » à une

---

<sup>1</sup> MOORE. Danièle, *Op. Cit*, 2001, p.192

question (Question 3) et de justifier ensuite leurs réponses. La question était la suivante : « Regardez-vous/Écoutez-vous les chaînes télévisées/radiophoniques en langue française ? Dites pourquoi.



**Figure 1 : La place des médias francophones chez les apprenants**

### Interprétation et analyse

La place des médias francophones donne une idée sur l'intérêt accordé à la langue française par les apprenants interrogés. Les chiffres indiquent que 38.85% ont l'habitude de regarder/d'écouter des émissions télévisées/radiophoniques en langue française ; 61.15% déclarent qu'ils ne les regardent/écoutent pas.

En articulant les chiffres, fournis par le Tableau 6 et l'histogramme (Figure 1), nous pouvons dire que la place de la langue française au sein de l'environnement familial des apprenants interrogés est reculée, ce qui ne favorise pas de manière efficace l'apprentissage du FLE et, notamment, l'acquisition d'un degré considérable de l'autonomie d'apprentissage et d'expression en FLE.

Il est important de s'interroger sur les raisons pour lesquelles la grande moitié de ces apprenants n'éprouvent pas d'intérêt aux médias francophones, sachant que regarder/écouter de manière prolongée, dans des contextes extrascolaires, des émissions, des films, des chansons, etc. en langue étrangère

aiderait l'apprenant, d'une part, à développer des compétences multiples en compréhension et expression orales ; et d'autres part, à découvrir et confronter d'autres fonctionnements culturels différents du sien, analyser les différentes positions exprimées dans les émissions, s'y positionner, y adhérer, etc. Les médias offrent aujourd'hui des documents authentiques d'actualité, pouvant servir le processus d'apprentissage d'une langue-culture étrangère, car, comme le pense G. ZARATE, « *Le document qui n'est plus d'actualité offre des ressources souvent négligées [...]. Plus largement, le document daté, qu'il soit écrit, oral ou visuel, permet la distanciation aisée d'une réalité, à laquelle on n'adhère plus.* »<sup>1</sup>.

D'un autre point de vue, les médias rapprochent l'apprenant de la langue-culture étrangère qu'il apprend, de ses locuteurs et du pays où celle-ci s'établit. Selon Pierre BOURDIEU, « *La présence ou l'absence d'un groupe dans le classement officiel dépend de son aptitude à se faire reconnaître, à se faire apercevoir et à se faire admettre, donc à obtenir, le plus souvent de vive lutte, une place dans l'ordre social et à échapper ainsi à l'existence bâtarde [...]* »<sup>2</sup>.

En Algérie, la langue française n'est pas exclue de la scène médiatique. Elle est omniprésente dans le paysage sociolinguistique algérien et, particulièrement, dans les différents médias (Journaux, Télévision, Radio, etc.). Ainsi, l'Algérie établit des relations politiques, économiques, sécuritaires, sociales, culturelles, etc. avec la France. Sur le plan social, on recense une communauté considérable de migrants algériens, faisant des allers-retours entre la France et l'Algérie. Toutes ces relations approfondies ne sont que la suite d'une longue histoire de colonisation. Il en ressort que la langue française, le Français et la France se sont créés une place dans le classement officiel et l'ordre social en Algérie. Cependant, certains facteurs, abordés précédemment, telles que la politique d'arabisation, les réformes éducatives, etc. ont influencé négativement l'image de la France de sa langue-culture et de ses locuteurs.

---

<sup>1</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1993, p. 116

<sup>2</sup> BOURDIEU. Pierre, *Cit*, In, ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1993, p. 32

D'ailleurs, certains apprenants, n'ayant pas d'intérêt particulier aux médias francophones, manifestent une certaine « hostilité » à la langue française : « *Je n'aime pas cette langue* », « *Elle est la langue du colonisateur* » ; « *langue de l'ennemi* », etc. Certains évoquent l'absence des médias francophones dans les chaînes télévisées disponibles à la maison : « *La plupart des chaînes que nous regardons à la maison sont anglophones.* », « *Je ne regarde que les chaînes arabophones.* », etc. D'autres parlent de leur incompetence linguistique, ne leur permettant pas de comprendre le français, et, par conséquent, ils éprouvent un désintérêt aux chaînes francophones : « *Je ne comprends pas le français.* », « *Il m'est difficile de comprendre ceux qui parlent en langue française.* », « *Je ne maîtrise pas la langue française.* », etc.

Par ailleurs, les apprenants qui déclarent avoir l'habitude de regarder/écouter les chaînes télévisées/radiophoniques en langue française, constituant un pourcentage de (38.85%), évoquent l'apport des différents médias francophones à l'apprentissage du français : « *[...] pour apprendre la langue française et parler couramment.* », « *[...] pour maîtriser le français.* », « *[...] pour apprendre le français et améliorer mon expression orale.* ». D'autres abordent la question de la richesse des programmes et la diversité des informations fournies : « *[...] pour développer diverses connaissances.* », « *[...] pour être au courant de ce qui se passe dans le monde.* », « *[...] car ils diffusent des émissions de football sur France 24 et Canal +* ». Il y a aussi une autre catégorie d'apprenants, même minoritaire, elle évoque l'amour éprouvé à la langue de Molière : « *[...] parce que j'aime le français.* », « *[...], parce que j'aime les langues étrangères.* ».

Les discours produits dévoilent le recul du français au sein des foyers ; ce qui remet en question, d'une part, l'apport du contexte familial à l'apprentissage de cette langue, vu le recul de sa présence dans leur milieu familial. Les usages familiaux des langues chez les apprenants interrogés obéissent à l'un des critères décrits par Danièle MOORE qui est celui de « *la politique linguistique familiale*



(idiosyncrasique), consciente ou non, des échanges entre parents et enfants. »<sup>1</sup>. D'autre part, les pratiques didactiques et pédagogiques exercées par les enseignants, ayant pris en charge ces apprenants durant leur cursus scolaire, insinuent à une défaillance dans la prise en compte des besoins linguistiques des apprenants interrogés, vu que plusieurs apprenants rencontrent des difficultés de compréhension et expression orales en FLE.

### 2.3. Du FLE dans l'environnement social

Afin d'estimer le degré de la familiarisation des apprenants de FLE interrogés avec la langue française au sein de leur environnement social, nous leur avons posé la question suivante (Question 4) : Entendez-vous des gens s'exprimer en langue française en dehors de la maison (Quartier, Marché, Rue, etc.) ? L'histogramme ci-dessous représente les chiffres obtenus par cette question.

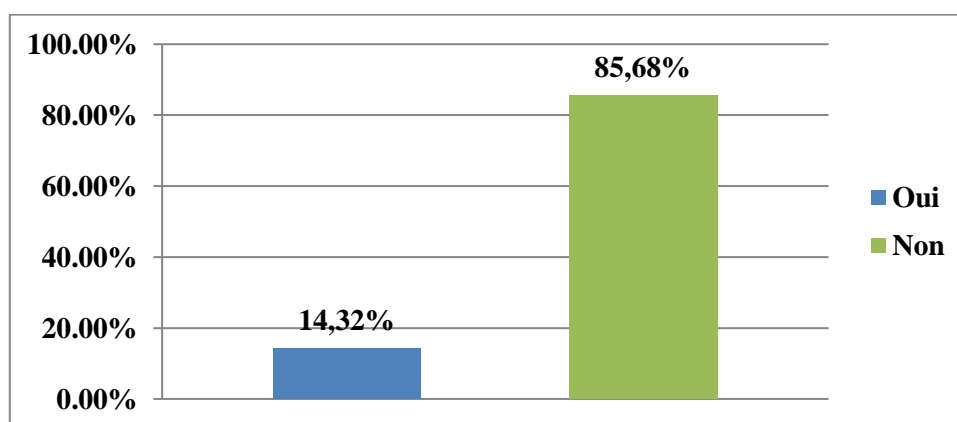


Figure 2 : Le français dans le contexte social

#### Interprétation et analyse

Le multilinguisme de la société algérienne est reconnu par plusieurs chercheurs en linguistique et en sociolinguistique. Cependant, l'utilisation des langues en présence dépend de la situation géographique des locuteurs. La Figure ci-dessus (Figure 2) nous montre la place de la langue française dans le contexte

<sup>1</sup>MOORE. Danièle, *Op. Cit*, 2001, p. 79

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

social des apprenants (Quartier, Marché, Rue, etc.) : 85.68% des apprenants interrogés déclarent qu'ils n'entendent jamais des gens utiliser la langue française dans leur environnement social, contre 14.32%, ayant déclaré son existence dans leur entourage.

Le contexte sociolinguistique aide les apprenants d'une langue étrangère à intérioriser certaines connaissances linguistiques, si celle-ci bénéficie d'une place de choix dans les pratiques linguistiques effectives des individus. Ainsi, favorise-t-il, selon les rapports établis avec la langue-cible, la construction d'un réseau de représentations favorables ou défavorables vis-à-vis de cette langue, de ses locuteurs et du pays où elle est pratiquée. Les chiffres rapportés dans la figure précédente dévoilent le recul de la pratique orale de la langue française dans le Sud algérien de manière plus ou moins flagrante, car, pour la grande moitié des apprenants interrogés, la langue française n'est jamais utilisée dans l'environnement social. Pour étayer ce résultat, longtemps constatés, les conclusions d'un colloque national organisé à l'Université d'El-Oued, rapportées par un journal arabophone, confirment que le contexte social de la région du Sud algérien, figure parmi les raisons du recul de l'apprentissage du français, car il n'encourage pas les apprenants, surtout pour, au moins, réemployer ce qu'ils ont appris en classe. Cette situation remet en question le contexte d'appropriation du FLE considéré, selon L. PORQUIER et R. PY, dans « *l'ensemble des circonstances et des conditions d'acquisition/apprentissage d'au moins une langue non maternelle.* »<sup>1</sup>.

Par ailleurs, afin de mieux cerner le contexte d'appropriation du FLE et affirmer les propos précédents, nous exposons ci-dessous les résultats obtenus par une question (Question 5) autour de l'utilisation du français par les apprenants interrogés dans les contextes extrascolaires. Les apprenants sont également sollicités à justifier l'inutilisation de cette langue dans leur milieu social et familial.

---

<sup>1</sup> PORQUIER. Rémy, Py. Bernard, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, France : Didier, 2010, p. 54

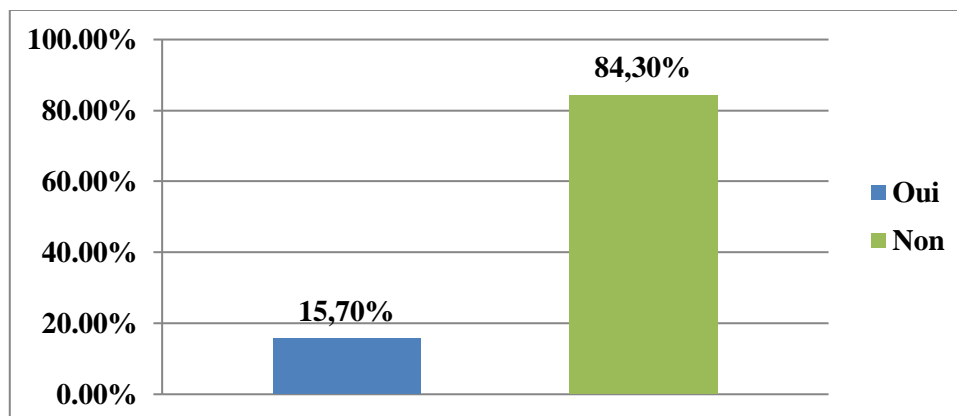


Figure 3 : Utilisation du français dans des situations extrascolaires

### Interprétation et analyse

Cet histogramme (Figure 3) représente les chiffres obtenus par la question expliquée ci-dessus (Question 5) : 84.70% des apprenants interrogés déclarent qu'ils n'utilisent pas le français dans des situations extrascolaires ; 15.70% utilisent cette langue en dehors du contexte scolaire.

La première catégorie justifie ses réponses, en évoquant plusieurs raisons que nous présentons ci-dessous, en commençant par les plus récurrentes aux moins récurrentes :

#### - Raisons liées à l'incompétence linguistique

De nombreux apprenants interrogés évoquent la question de la non maîtrise du FLE. Leur auto-évaluation insinue à une insécurité linguistique et/ou une incompétence linguistique : « *Je ne maîtrise pas le français.* » ; « *Je ne comprends pas le français.* », « *Je ne sais pas communiquer en langue française.* », « *Je n'ai pas suffisamment de mots pour communiquer en français.* », « *Je suis incapable de parler en français.* », etc.

La question de la qualité des pratiques de classe reste toujours soulevée : pourquoi ces apprenants n'arrivent-ils pas à acquérir une compétence linguistique suffisante en FLE, leur permettant de communiquer en cette langue ?

**- Raisons liées au contexte sociolinguistique**

Beaucoup d'apprenants évoquent le manque de situations authentiques pour l'utilisation de la langue française dans les situations extrascolaires : « (...) *parce qu'il n'y a pas de personnes qui parlent le français.* », « *Personne ne parle le français ici.* », « *Chez nous, les gens ne parle que l'arabe.* », « *Ce n'est pas tout le monde qui comprends le français.* », etc.

Nous confirmons, au fur et à mesure, l'existence d'un contexte sociolinguistique inapproprié au réemploi des acquis des apprenants en FLE. Il leur manque ce caractère de « *vertus acquisitionnelles* » que certaines recherches attribuent « *à un type particulier de séquences dans lesquelles les interlocuteurs reconstruisent une situation didactique qui permet l'échange de données et leur appropriation par l'apprenant.* »<sup>1</sup>.

**- Aversion contre la langue française**

Certains apprenants éprouvent une aversion vis-à-vis de la langue française : « *Je n'aime pas le français.* », « *La langue française ne m'intéresse pas.* », « *Je n'aime pas beaucoup la langue française.* », etc.

**- Difficulté de la langue**

Peu d'apprenant abordent la question de la difficulté du système linguistique de la langue française : « *Le français est une langue difficile* », « *Les règles grammaticale du français sont difficiles à maîtriser.* », etc.

De nombreux paramètres entrent en jeu dans la construction des représentations et des attitudes linguistiques. Durant les premières années d'apprentissage, il est normal que les représentations du FLE, chez certains apprenants algériens, soient défavorables à l'apprentissage de cette langue, vu le lien historique qui relie l'Algérie et la France. De plus, depuis l'indépendance de

---

<sup>1</sup> VASSEUR. Marie Thérèse, « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social », In, GAONAC'H. Daniel, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, France : Hachette, 1990, p.91

l'Algérie, la politique linguistique d'arabisation, basée sur le monolinguisme, influence remarquablement les représentations linguistiques et culturelles et, par conséquent, les motivations de l'apprentissage de la langue-culture française. Cependant, il est inconcevable que ces représentations négatives persistent encore à un stade avancé de l'apprentissage, sans qu'il n'y ait d'interventions didactiques et pédagogiques pour développer des représentations favorables à l'acceptation de la langue-culture française et de la culture qu'elle véhicule.

En somme, cette partie du questionnaire nous a permis d'avoir une vue d'ensemble sur le contexte sociolinguistique des apprenants interrogés. Les différentes recherches montrent que « *des pratiques variées et variables, où les choix de langues en famille dépendent des langues parlées respectivement par le père et la mère, des langues du milieu, des interlocuteurs en présence, de leur sexe, des moments, des sujets de conversations [...]* »<sup>1</sup>. Le choix des langues au sein des familles des apprenants, concernés par la présente enquête, est lié au contexte sociolinguistique dans lequel ces dernières se sont imprégnées. Par conséquent, les apprenants sont influencés par ce choix, en pratiquant les langues en présence dans leur milieu socio-familial.

Par ailleurs, nous avons constaté le rejet de la langue française chez certains apprenants. Nous allons essayer d'approfondir dans l'analyse de cette question dans la partie suivante, consacrée aux représentations de la langue française.

### **3. Représentations de la langue française**

Cette partie du questionnaire a pour but de déceler les représentations de la langue française chez les apprenants de FLE. Les apprenants interrogés ont répondu à trois (03) questions : la première a pour objectif de cerner les préférences linguistiques des apprenants ; la deuxième se veut une estimation du degré de l'affinité éprouvée à cette langue ; et la troisième est conçue de demander aux apprenants de qualifier la langue française, selon les expressions et

---

<sup>1</sup> MOORE. Danièle, *Op. Cit*, 2001, p. 81

les adjectifs que nous leur avons proposés. Les résultats de cette partie sont présentés respectivement dans les deux figures ci-dessous (Figure 4 et Figure 5) et le Tableau 7.

### 3.1. Le français et les autres langues en présence

Dans la Question 6, nous avons demandé aux apprenants de cocher la case qui correspond à la langue qu'ils préfèrent le plus, parmi celles qui existent dans le paysage sociolinguistique algérien : Arabe littéraire, Arabe dialectal, Berbère (Tamazight), Français. Nous avons donné une occasion aux apprenants de citer d'autres langues qu'ils préfèrent, notamment les langues en présence dans le paysage scolaire. Certes, nous nous intéressons aux résultats quantitatifs obtenus par cette question, mais, sur le plan qualitatif, nous avons également demandé aux apprenants de justifier leurs choix, car, les représentations se manifestent et se dissimulent dans les discours. Les résultats quantitatifs obtenus sont présentés dans l'histogramme (Figure 4) ci-dessous :

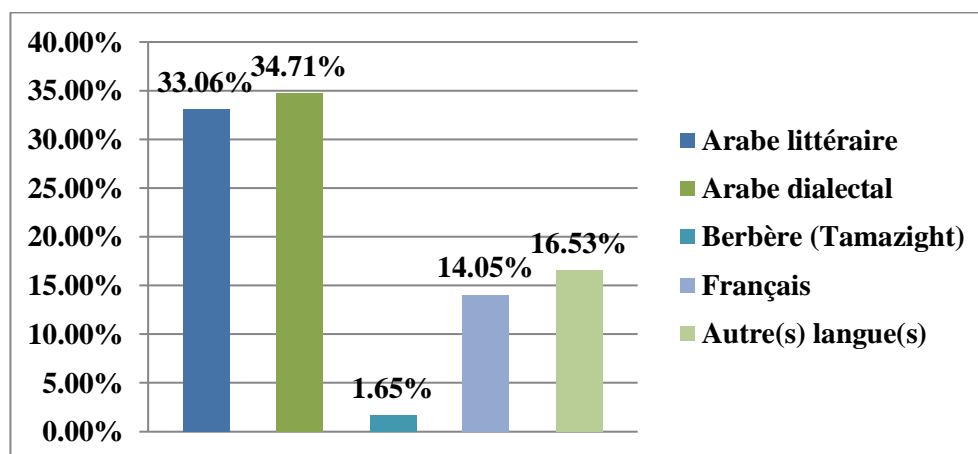


Figure 4 : Préférence(s) linguistique(s) et place du français

#### Interprétation et analyse

La figure ci-dessus (Figure 4) représente les résultats recueillis auprès des apprenants, concernant leur(s) préférence(s) linguistique(s). La première place est réservée à l'arabe dialectal, langue maternelle de la totalité des apprenants interrogés, avec un taux de 34.71%. La deuxième place est attribuée à la langue

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

arabe littéraire avec un taux de 33.06%. Plusieurs autres langues étrangères occupent la troisième place dans les préférences linguistiques des apprenants et représentent un pourcentage de 16.53% : ces apprenants ont cité respectivement les langues suivantes : anglais, espagnol, italien, japonais, coréen. La langue française est placée dans la quatrième position avec un taux de 14.05%. Enfin, la langue berbère (Tamazight) se situe dans la dernière position, en obtenant un pourcentage de 01.65%.

L'influence de la politique linguistique, adoptée en Algérie depuis l'indépendance, persiste encore de façon à ce que la langue arabe littéraire soit une langue sacrée chez plusieurs apprenants qui la considèrent comme étant « *la langue du Coran* », « *langue maternelle* », « *notre langue* », « *la langue de nos origines* », « *notre langue officielle* », « *la langue des prophètes* », « *la langue des musulmans* », etc. Elle est donc une langue liée aux origines et à la religion musulmane. Selon K. AIT DAHMANE :

*« Les décideurs politiques – obsédés par l'arabisation – ont privé le pays du multilinguisme pourtant bien réel dans la société [...] la première bataille qui intéresse la communauté universitaire, dans un contexte plus spécifiquement scientifique et directement relié à la mondialisation, est celle de la production de savoir et non celle que mènent les politiques linguistiques nationalitaires, qui ferment les horizons scientifiques, techniques et culturels. »<sup>1</sup>.*

Les représentations favorables d'un bon nombre d'apprenants interrogés vis-à-vis de l'arabe littéraire, littéral ou classique ne sont que quelques résultats de la politique d'arabisation, menée en Algérie, depuis l'indépendance. Les décideurs politiques ont souvent lié l'arabe à l'Islam et aux origines, tout en niant la diversité linguistico-culturelle de la société. Ainsi, le classement de la langue berbère ou Tamazight dans le dernier rang, malgré son statut de langue nationale et officielle, indique-t-il l'importance accordée à la langue arabe au détriment

---

<sup>1</sup>AIT DAHMANE. Karima, *Op. Cit*, 2011, pp. 251-262

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

d'une langue ancestrale, effectivement présente dans la sphère sociolinguistique algérienne, et langue maternelle d'une communauté considérable constituée de berbérophones.

Cependant, nous constatons qu'une part considérable d'apprenants (34.71%) favorise l'arabe dialectal, en la mettant dans la première place, en décalage léger avec celle de la langue arabe littéraire. Il est important de rappeler que malgré la politique d'arabisation, basée sur le monolinguisme, qui promeut et favorise exclusivement la langue arabe littéraire, littérale ou classique, l'avènement des médias privés en Algérie et l'accès au réseau Internet, grâce aux nouvelles technologies de l'information et de communication, créent une tendance pour l'utilisation fréquente de l'arabe dialectal, langue maternelle de plusieurs millions d'Algériens, dans le but d'attirer le plus d'auditeurs et de téléspectateurs : *« les médias contribuent de manière positive ou négative au prestige et à la vitalité des langues, qui sont devenues des biens directement utiles et dont la possession fait désormais partie des capitaux compétitifs nécessaires. »*<sup>1</sup>.

Du point de vue didactique, il est donc inconcevable d'écarter les langues maternelles des apprenants algériens à l'école, car l'enseignement des langues-cultures étrangères doit se baser sur le capital linguistique et culturel acquis par l'apprenant dans sa langue maternelle.

D'autres langues étrangères occupent une place significative dans les préférences linguistiques des apprenants. Vu son caractère de langue de communication internationale, la langue anglaise s'est réservée une place de choix chez les apprenants interrogés. De plus, les autres langues, espagnole, italienne, japonaise et coréenne, ayant bénéficié d'une place dans les préférences linguistiques de certains apprenants, seraient le résultat de l'ouverture médiatique

---

<sup>1</sup>AIT DAHMANE. Karima, « Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction », Synergies Algérie, N° 05, 2009, pp. 151-158



en Algérie et du libre accès à *Internet* et, notamment, aux différents réseaux sociaux.

Le français occupe la quatrième place dans les préférences linguistiques exprimées par les apprenants interrogés. Son statut dans la sphère sociolinguistique n'est jamais comme celui des autres langues, réellement étrangères, citées dans le paragraphe précédent (anglais, espagnol, italien, japonais et coréen). Cette place reculée par rapport à celle autres langues étrangères n'est qu'un autre résultat d'une négation officielle des langues présentes au sein de la société algérienne. L'arabisation de l'école et les représentations linguistiques promues par la politique d'arabisation, au profit de la langue arabe, littéraire, littérale ou classique « *langue des origines, langue du Coran, etc.* » ont contribué à la construction des représentations défavorables vis-à-vis des autres langues en présence, telles que le berbère et le français, et au recul des compétences linguistiques en langue française, vu la centration exclusive sur l'enseignement de l'arabe, langue d'enseignement de toutes les matières.

### **3.2. Affinités et perceptions vis-à-vis de la langue française**

Nous avons consacré deux (02) questions différentes (Questions 7 et 8) pour cerner le degré d'affinité réservée à la langue française chez les apprenants interrogés. La première question est explicite, car nous avons demandé aux apprenants de dire s'ils aiment ou pas le français. Dans la deuxième (Question 8), nous avons proposé une série d'expressions et d'adjectifs classés dans trois (03) colonnes différentes. Les qualifiants de la première colonne sont favorables, le qualifiant de la deuxième colonne est neutre et ceux de la troisième colonne sont défavorables vis-à-vis du français. Dans cette question, les informateurs peuvent choisir une ou plusieurs propositions, car nous ne cherchons pas à distinguer de manière précise les apprenants ayant des représentations favorables vis-à-vis du français de ceux qui manifestent des représentations défavorables : un apprenant pourrait considérer alternativement le français comme langue de savoir et de

civilisation et comme langue du colonisateur. Les résultats de ces deux questions sont respectivement présentés dans la Figure 5 et le Tableau 7 ci-après :

### 3.2.1. Affinités envers la langue française

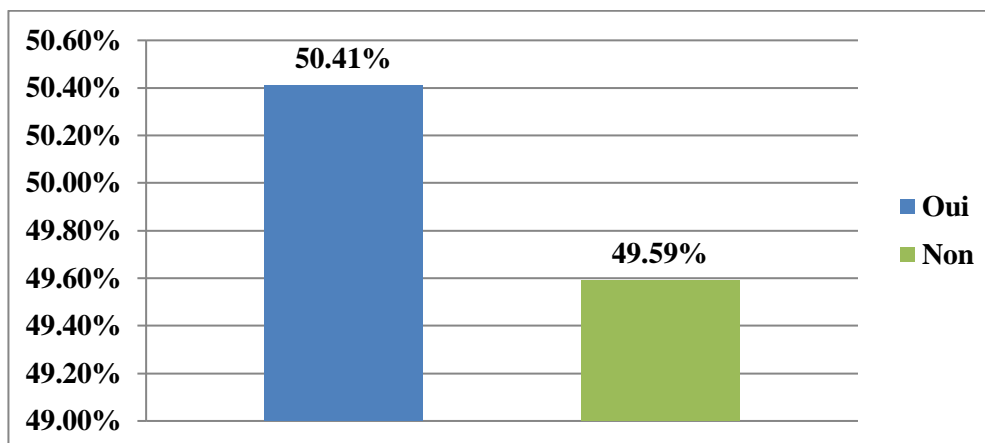


Figure 5 : Affinités vis-à-vis de la langue française

#### Interprétation et analyse

L'histogramme ci-dessus (Figure 5) représente les chiffres obtenus par la question 7 que nous avons posée aux informateurs. Il montre que 50.41% des apprenants interrogés aiment le français et 49.59% ne l'aiment pas.

Nous soulignons, ici, deux constats paradoxaux. Le premier est lié à la nature du contexte sociolinguistique des apprenants interrogés où le français est rarement présent dans les pratiques linguistiques effectives ; par conséquent, il est normal, nous semble-t-il, que les apprenants éprouvent un sentiment de rejet à cette langue : « *Le type de rapport entretenu avec la langue cible et avec les locuteurs experts de cette langue constitue assurément un facteur de facilitation ou d'inhibition de l'acquisition.* »<sup>1</sup>. L'absence de rapports à la langue-cible et à ses locuteurs experts causerait des anomalies dans le processus d'évolution des compétences communicatives des apprenants.

<sup>1</sup>CARLO. Catherine, GRANGET. Cyrille, KIM. Jin-OK, PRODRAU. Mireille, *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris : Didier, 2004, p.21

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

Le deuxième est étroitement lié à un contexte didactique qui n'a pas pris en considération l'initiation des apprenants à une ouverture sur la langue française, en essayant de créer, en eux, des affinités plus favorables à l'apprentissage de celle-ci. En effet, malgré le stade avancé dans lequel se trouvent les apprenants interrogés (Cycle secondaire), nous constatons que presque la moitié n'aime pas la langue française, ce qui insinue à l'existence d'une faille flagrante dans les pratiques enseignantes.

Si nous examinons les raisons pour lesquelles ces apprenants n'aiment pas le français, nous constaterons qu'elles sont toutes liées à des représentations négatives, héritées de plusieurs discours sociaux, politiques et économiques.

Certains apprenants écartent l'importance de la langue française dans la communication, notamment en Algérie. Ils déclarent que « *Le français n'est pas une langue mondiale.* » ; « *Le français n'est pas comme l'anglais.* » ; « *Le français n'est pas une langue de communication.* », etc. Certes, le français n'atteint pas ce statut de langue de communication internationale, tel que celui acquis par la langue anglaise, après la 2<sup>e</sup> guerre mondiale, mais en Algérie, les didacticiens reconnaissent son utilité et son rôle comme étant un moyen d'ouverture sur le monde :

*« au moment où la langue de Shakespeare semble prendre une place chaque jour plus importante dans les échanges internationaux, certains indices montrent que la direction à suivre actuellement, en matière d'apprentissage des langues étrangères en Algérie, est nettement en faveur du français, qui reste malgré quelques reculs- une des plus grandes langues de diffusion internationale. »<sup>1</sup>.*

En s'appuyant sur des démarches didactiques et pédagogiques, il serait possible de revaloriser en classe le statut et le rôle de la langue française en Algérie et à l'échelle internationale, en mettant l'accent sur son rôle dans les

---

<sup>1</sup>AIT DAHMANE. Karima, *Op. Cit*, 2009, pp. 151-158

échanges politiques, économiques, culturels, etc. La diversification des supports didactiques, puisés de contextes divers, destinés à l'enseignement/apprentissage du français, ainsi que leur exploitation adéquate, en simplifiant les activités d'apprentissage, pourraient contribuer au changement de cette représentation qui tend à limiter le rayonnement international du français.

En outre, certains apprenants évoquent dans leur justification quelques spécificités linguistiques de la langue française qui, selon eux, rendent l'apprentissage et la maîtrise de celle-ci plus difficile : « *Le français est difficile à apprendre.* » ; « *Le français exige une prononciation bizarre.* ». Il est également paradoxal que ces représentations négatives, liées à la difficulté de la langue française et de son apprentissage, persistent encore chez les apprenants du cycle secondaire.

Par ailleurs, une autre moitié considérable (50.41%) d'apprenants déclare aimer le français. Certes, l'existence d'une hétérogénéité dans les affinités est une évidence, mais il serait avantageux d'exploiter didactiquement ces affinités positives dans le but de les transmettre à d'autres apprenants, ayant des affinités négatives à l'égard du français, en optant par une pédagogie appropriée et efficace. D'ailleurs, si les pédagogies recommandées par la réforme éducative de 2003 (Pédagogie de projet, Pédagogie différenciée, Pédagogie de découverte, Pédagogie de l'intégration, etc.) étaient convenablement appliquées en classe, elles pourraient contribuer à rendre plus ou moins homogènes les représentations des apprenants.

### **3.2.2. Perceptions de la langue française**

Dans la Question 8, nous avons proposé aux apprenants des qualificatifs positifs et d'autres qualificatifs négatifs, décrivant la langue française. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-dessous (Tableau 7).

Tableau 7 : Les perceptions de la langue française

Nature des qualifiants	Qualifiants proposés	Nombre de réponses	Pourcentage
Qualifiants favorables	Le français est une belle langue.	47	38.84%
	Le français est une langue de savoir et de civilisation.	32	26.45%
	Le français est facile à apprendre.	28	23.14%
Qualifiant neutre	Le français est une langue comme les autres langues.	30	24.79%
Qualifiants défavorables	Le français est une langue médiocre.	27	22.31%
	Le français est la langue du colonisateur.	87	71.90%
	Le français est difficile à apprendre.	54	44.63%

### Interprétation et analyse

Le Tableau 7 expose les chiffres obtenus par la huitième question du questionnaire. Nous constatons qu'il y a un écart entre les pourcentages qui représentent les qualifiants favorables à la langue française et les qualifiants défavorables à celle-ci : 168 réponses défavorables contre 107 réponses favorables. Les réponses neutres sont au nombre de 30.

Le nombre de réponses reçues, considérant le français comme étant « *langue du colonisateur* » représente 71.90% du nombre d'apprenant interrogés. C'est ce que nous avons également constaté dans les réponses des apprenants à la

question précédente lorsqu'ils étaient sollicités de justifier leurs affinités vis-à-vis du français.

A l'ère du numérique et de la mondialisation, une bonne part d'apprenants considère le français comme étant « *langue de la France, pays colonisateur* » ; « *Langue du colonisateur* », « *Langue de l'ennemi* », etc. Ces représentations sont alimentées par les discours sociaux et politiques autour de la période du colonialisme. Tous les « *rapports historico-sociaux* »<sup>1</sup> établis entre l'Algérie et la France, entre 1830 et 1962, ont engendré une « *hostilité* » à tout ce qui est lié à la France. Cette « *hostilité* » circule dans certains discours sociaux et politiques accompagnés, à partir de l'indépendance, de faits du processus d'arabisation : ce qui nous permet de dire que ces conflits historiques demeurent encore présents dans l'imaginaire des Algériens : « *la langue du colonialisme, introduite par lui, langue des chrétiens oppresseurs de l'Islam et négateurs de l'identité algérienne : aspect ressenti, mais aussi inculqué sans cesse par la propagande officielle et les partisans d'une arabisation monolingue.* »<sup>2</sup>. Ces représentations développées par les apprenants à travers les différents discours sociaux, politiques, historiques pourraient également influencer non seulement les représentations des apprenants à l'égard de la France, mais également les représentations du Français, locuteur de la langue française.

Près de la moitié des apprenants interrogés (44.63%) considère le français comme étant « *une langue difficile à apprendre* » et un pourcentage de 22.31% la jugent comme étant « *une langue médiocre* ». Il est important de prendre en compte ces représentations dès les premières années d'apprentissage, car les représentations de l'objet d'apprentissage influent de manière flagrante sur les motivations de l'apprentissage et, par conséquent, sur le processus d'apprentissage. DEFAYS aborde la question des représentations qui risquent d'affecter l'apprentissage du français et cite celle qui est liée à « *certaines idées*

---

<sup>1</sup>DE CARLO. Maddalena, *Op. Cit*, 1998, p. 82

<sup>2</sup>GRANDGUILLAUME. Gilbert, In, CHACHOU. Ibtissem, *La situation sociolinguistique de l'Algérie. Pratiques plurilingues et variété à l'œuvre*, Paris : L'Harmattan, 2013, p. 71

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

*reçues sur la langue et la culture cibles en particulier (difficulté, beauté, richesse...) et les gens (sympathiques, prestigieux...) qui les pratiquent »<sup>1</sup>.*

Dans ce cas, nous ne pouvons aspirer à des résultats positifs après le processus de l'enseignement du français, au Sud algérien, sans procéder à la prise en compte des représentations négatives que se font les apprenants vis-à-vis de cette langue ; cela permettra de stimuler et de construire de multiples motivations qui « *peuvent aussi se construire, et le plus tôt est le mieux pour profiter de l'effet de nouveauté et éviter les mauvaises habitudes.* »<sup>2</sup>.

Dans les colonnes du tableau ci-dessus (Tableau 7) consacrées aux qualificatifs favorables à la langue française, nous constatons que parmi les apprenants interrogés, 38.84% qualifient le français de « *belle langue* », 26.45% le perçoivent comme « *langue de savoir et de civilisation* » et 23.14% le considèrent comme « *langue facile à apprendre* ». Nous constatons que les représentations du français chez ces apprenants sont mieux favorables. Les apprenants ont évolué dans des contextes socio-familiaux presque similaires (même langue maternelle, une quasi absence du français dans leur entourage socio-familial, désintérêt aux médias francophones, etc.) et ont actuellement des représentations différentes vis-à-vis du français. En effet, il serait important de s'interroger, dans ce cas, sur le contexte dans lequel ces apprenants ont développé ces représentations favorables, malgré les influences idéologiques et sociales. Le contexte scolaire joue un rôle primordial dans le développement des représentations favorables à l'égard de langue-culture cible du pays et des locuteurs de celle-ci. Nous supposons que ces apprenants, ayant manifesté dans leurs réponses des représentations favorables, sont issus d'un contexte scolaire particulier où les enseignants favorisaient des activités, stimulant leurs motivations. A un stade avancé d'apprentissage, tel que celui de nos enquêtés :

---

<sup>1</sup> DEFAYS. Jean-Marc, *Op. Cit*, 2018, p. 119

<sup>2</sup> DEFAYS. Jean-Marc, « Motiver sans contraindre, séduire sans manipuler », In, *Le langage et l'Homme* (Revue de didactique du français), N° 01 – 2016, *Représentations du français et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner*, Louvain-la-Neuve : EME Editions, 2016, pp. 7-12

« il faut admettre que les rapports entre les apprenants relèvent souvent d'une alchimie imprévisible sur laquelle l'enseignant a peu de prise, mais il prévoira tout de même du temps et des activités qui permettront aux apprenants, sans les forcer, de se familiariser les uns aux autres et de jouer le rôle qui leur convient dans le groupe. »<sup>1</sup>

Les différentes activités, mettant en faveur le dialogue entre les apprenants et la confrontation des représentations, au sein de la classe, auraient un impact considérable sur le changement des représentations négatives de certains apprenants.

En somme, les résultats de la deuxième partie du questionnaire dévoilent plusieurs constats liés aux représentations des apprenants. D'une part, certaines représentations négatives sont le résultat de discours idéologiques et de manipulations du contexte historique, en rapport avec la période de la colonisation française. Le français demeure chez certains une « *langue du colonisateur* », d'où sa « *médiocrité* » et, par conséquent, elle est « *rejetée* ». Dans des questions antérieures (questions 3 et 5), nous avons constaté des représentations négatives de soi liées à la maîtrise de la langue française. Ceci ne serait qu'une influence apparente de ces représentations linguistiques défavorables sur leur processus d'apprentissage.

En outre, il est important de rappeler que les apprenants, ayant exprimé des représentations favorables à l'égard du français, malgré le contexte socio-familial défavorable à la langue française, auraient bénéficié, à une période quelconque de leur scolarisation, d'un enseignement ayant pris, consciemment ou inconsciemment, la question des représentations de la langue, car si ce n'était pas le contexte socio-familial, le contexte scolaire serait certainement à l'origine du développement de ces représentations favorables.

---

<sup>1</sup>DEFAYS. Jean-Marc, *Op. Cit*, 2018, p. 124



Si les représentations de la langue française demeurent encore un obstacle à l'apprentissage de celle-ci, chez un bon nombre d'apprenants interrogés, qu'en est-il des représentations culturelles et interculturelles des apprenants et quel(s) impact(s) ont-elles sur la figure de ses locuteurs et du pays de ceux-ci ?

#### **4. Représentations de la culture française et de son apprentissage**

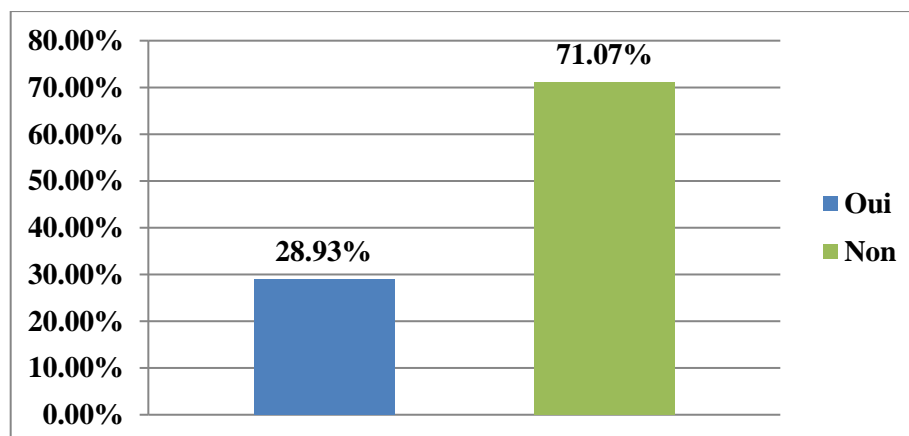
Il existe en Algérie trois (03) catégories de francophones : des pures francophones, ayant le français comme 1<sup>re</sup> langue maternelle ; des francophones occasionnels, utilisant le français dans certaines situations de communication ; des francophones passifs, qui comprennent le français sans avoir la compétence suffisante pour s'exprimer. L'enracinement de la langue française dans le paysage sociolinguistique algérien implique l'existence d'un rapprochement culturel partiel entre la France et l'Algérie, résultant de la colonisation. Aujourd'hui, l'Algérie est considérée comme le deuxième pays francophone après la France, mais qui ne fait pas partie de la Francophonie.

Dans cette partie du questionnaire, nous essayons de déceler les représentations (inter)culturelles des apprenants à l'égard de la culture française et de leur propre culture. Vu l'adoption d'une politique linguistique et éducative, basée sur le monolinguisme et la valorisation de la culture arabo-musulmane, depuis l'indépendance de l'Algérie, nous voulons également mesurer l'impact de cette politique sur les représentations culturelles des apprenants et son influence sur le processus d'apprentissage des cultures étrangères, notamment la culture française.

##### **4.1. Rapprochements culturels entre la France et l'Algérie**

L'histoire de l'Algérie nous fournit des données sur l'ancrage de la langue et de la culture françaises dans les pratiques linguistiques et socioculturelles algériennes. Si les apprenants interrogés sont conscients des rapprochements historiques entre l'Algérie et la France, la question 9 a pour objectif de voir s'ils sont aussi conscients du rapprochement socioculturel entre ces deux pays. La

question est la suivante : La culture algérienne vous semble-t-elle proche de la culture française ? Les résultats de cette question sont représentés dans la figure ci-dessous (Figure 6) :



**Figure 6 : Rapprochements socioculturel entre l'Algérie et la France**

### Interprétation et analyse

La figure ci-dessus (Figure 6) montre que 28.93% des apprenants reconnaissent l'existence d'un rapprochement socioculturel entre l'Algérie et la France. Par contre, 71.07% nient ce rapprochement.

Il s'avère encore que deux facteurs ont remarquablement influencé la vision des apprenants sur la réalité de la culture française et de son ancrage en Algérie. Le premier facteur est, sans doute, lié à la politique d'arabisation, ayant occulté la réalité de la diversité linguistique et culturelle du terrain : « *L'arabisation est voulue mais ne peut être totale, le français doit devenir une langue étrangère, mais il n'est pas possible de renier tout ce qu'il a apporté. Sur le terrain s'affrontent deux cultures : le français et l'arabe* »<sup>1</sup>. En Algérie, le français n'existe pas seulement en tant que idiome, mais aussi en tant culture. Cette dernière se présente sous plusieurs aspects (art culinaire, code vestimentaire, musique, certaines fêtes et célébrations, poésie, littérature, certains modes de penser, etc.) et fait part de l'identité algérienne.

<sup>1</sup>CHERRAD-BENCHARFA. Yasmina, In, KANOUA. Saida, « Culture et enseignement du français en Algérie », Synergies Algérie, N° 2, 2008, pp. 185-190

Par ailleurs, l'influence de la politique d'arabisation persiste pour affecter tout le système éducatif algérien, depuis 1976, et donner naissance à un deuxième facteur, ayant un aspect didactique. Pendant des années, la finalité assignée à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie demeure instrumentale. On cherche à doter les apprenants d'outils linguistiques nécessaires pour poursuivre leurs études universitaires sans anomalies, car la politique d'arabisation, comme son nom l'indique, cherche à imposer la langue et la culture arabo-musulmanes, en écartant tout attrait de la diversité linguistique et culturelle de la société algérienne : la diminution progressive du volume horaire, alloué à l'enseignement de la langue française ; le changement de son statut, au fur et à mesure des réformes ; ainsi que les différentes orientations et les directives que reçoivent les enseignants de FLE de la part du Ministère de la tutelle, pour se baser davantage sur l'enseignement des aspects linguistiques de la langue, démontrent que le français n'est pris en charge généralement que dans son aspect idiomatique. Or, en Algérie, de nombreux faits culturels français se sont introduits dans les pratiques socioculturelles et contribuent à la construction de l'identité algérienne.

#### **4.2. Affinités envers les caractéristiques socioculturelles françaises**

Nous voudrions faire un constat sur le degré d'ouverture des apprenants interrogés sur la culture étrangère, particulièrement la culture française. Dans la Question 10, nous les avons sollicités de citer les caractéristiques socioculturelles françaises qu'ils admirent, parmi celles que nous leur avons proposées. Les résultats de cette question sont présentés dans le tableau (Tableau 8) ci-dessous.

## Chapitre II                      Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

**Tableau 8 : Les préférences socioculturelles des apprenants**

Les caractéristiques socioculturelles	Nombre de réponses	Pourcentage
Le code vestimentaire	44	36.37%
Les croyances religieuses	1	00.82%
Les relations (inter)personnelles	44	36.37%
L'humour	13	10.74%
L'histoire	2	01.65%
La danse	40	33.06%
Les plats culinaires et les boissons	51	42.15%
Les fêtes et célébrations	52	42.98%
Les arts (Poésie, Littérature, etc.)	41	33.88%
Les activités de loisir	46	38.02%
La musique	67	55.37%
Autre(s) caractéristique(s)	3	02.48%

### Interprétation et analyse

Le tableau ci-dessus (Tableau 8) nous montre que parmi les caractéristiques socioculturelles françaises suggérées, seulement la « Musique française » qui est admirées par plus de la moitié des apprenants interrogés avec un pourcentage de 55.37%. Ensuite, les deux caractéristiques, à savoir « Les fêtes et les célébrations » et « Les plats culinaires et les boissons » sont classées respectivement dans la deuxième et la troisième place avec un pourcentage de 42.98% pour la première et 42.15% pour la deuxième. Puis, 38.02% ont choisi « Les activités de loisir », 36.37% admirent « Les relations interpersonnelles », 36.37% sont attirés par « Le code vestimentaire ». Pour « Les arts (Poésie, Littérature, etc.) » et « La danse », 33.88% admirent la première caractéristique et 33.06% ont mentionné la deuxième. Par ailleurs, d'autres caractéristiques plus

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

importantes suscitent l'intérêt de peu d'apprenants : 10.74% pour « L'humour », 01.65% pour « L'histoire », 0.82% pour « Les croyances religieuses ». Ainsi, 02.48% d'apprenants ont cité d'autres caractéristiques liées à la mode.

L'admiration de la musique française par un bon nombre d'apprenant n'est que le résultat de la réalité du contexte social algérien. Le chant français, en français ou en alternant les différentes langues algériennes (français/arabe dialectal, français/berbère), s'est ancré dans les pratiques artistiques algériennes. Il est donc évident de manifester une attitude favorable vis-à-vis de la chanson française. Il s'agit également du même constat pour les autres caractéristiques, ayant bénéficié d'un choix favorable de la part des apprenants interrogés : malgré certains écarts existant entre les pratiques culturelles françaises et les pratiques culturelles algériennes, les apprenants interrogés ne se rendent pas compte que la plupart des caractéristiques socioculturelles qu'ils ont admirées, parmi celles que nous leur avons suggérées, existent déjà dans les pratiques socioculturelles algériennes (la musique, le code vestimentaire, certaines relations interpersonnelles, les plats culinaires et les boissons, certaines activités de loisir, les arts, certaines fêtes et célébrations, etc.). Ce constat nous rappelle les propos de L. PORCHER autour des capitaux culturels hérités de la société :

*« Ceux-ci ne sont pas inégalement répartis en soi, ils sont seulement différents selon les appartenances. Ce qui fait l'inégalité, ce sont les normes scolaires (académiques), c'est-à-dire la plus ou moins grande distance, selon l'appartenance héritée, des capitaux culturels possédés et des capitaux culturels valorisés par l'école. »<sup>1</sup>.*

La dominance de la culture arabo-musulmane, valorisée et imposée dans la politique d'arabisation de l'école, a engendré une incompetence, chez les apprenants, à saisir et distinguer objectivement la réalité linguistique et socioculturelle algérienne.

---

<sup>1</sup> PORCHER. Louis, « Lever de rideau », in, ZARATE. G. et CANDELIER. M. (dir.), *Op. Cit*, 1997, pp. 11-28

Or, certains apprenants interrogés expriment une ouverture vis-à-vis de certaines caractéristiques socioculturelles françaises et, par conséquent, ils manifestent des représentations positives, car la culture algérienne s'inspire excessivement de la culture française. Il s'agit donc d'une question de « *proximité culturelle* »<sup>1</sup> informelle.

Ce qui renforce la bonne interprétation des résultats de ce tableau (Tableau 8), ce sont les chiffres obtenus dans les deux autres caractéristiques sociales qui ne bénéficient pas d'une place de choix chez les apprenants interrogés, à savoir les « Croyances religieuses » (00.82%) et l'« histoire » (01.65%) qui ne sont pas fortement partagées avec la société française.

Selon G. ZARATE, il est « *illusoire de demander à l'élève de la classe de langue de s'approprier les comportements et les usages de la culture étrangère comme si cette opération relevait du mimétisme.* »<sup>2</sup>. Le maintien de la société algérienne à l'Islam, en tant que religion majoritairement adoptée, rend sensible la question d'admirer ou d'embrasser une autre croyance religieuse qui ne découle pas des préceptes de l'Islam. De plus, le rôle de l'école est de faire en sorte que les autres religions soient abordées dans le but d'initier les apprenants à l'adoption de comportements de tolérance et du vivre ensemble. Dans ce cas, il s'agit d'une « distance culturelle », issue de la réalité de la société algérienne.

Cependant, les pourcentages présentés dans le tableau précédent montrent une faille d'ordre didactique. En d'autres termes, les apprenants ont opté pour des choix qui ne sont pas le résultat des efforts antérieurs de leurs enseignants, mais ils dépendent de la réalité socioculturelle algérienne qui révèle parallèlement des « distanciations » et des « rapprochements » culturels vis-à-vis de la société française.

---

<sup>1</sup>La notion de *proximité culturelle* est utilisée par G. ZARATE dans un cadre officiel qui concerne les pays qui s'engagent à dépasser les conflits historiques avec le(s) pays de la culture-cible. Nous avons ajouté le qualifiant « informelle » pour distinguer ce cadre officiel et prendre en considération une proximité culturelle liée à la réalité culturelle algérienne.

<sup>2</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1986, p.12

Par ailleurs, nous constatons que ces pourcentages sont loin de satisfaire les objectifs assignés à l'intégration des approches culturalistes dans l'enseignement/apprentissage du FLE, vu que nous avons relevé seulement une seule caractéristique, parmi celles que nous leur avons suggérées, ayant bénéficié d'un taux d'admiration, dépassant à peine les 50%. Si les pratiques de classe se basaient sur l'intégration des compétences culturelles et interculturelles en classe, les pourcentages seraient plus élevés. Par conséquent, nous déduisons que le degré d'ouverture des apprenants sur la culture française est insatisfaisant et l'admiration que certains ont manifestée vis-à-vis de certaines caractéristiques suggérées est issue de la réalité socioculturelle algérienne.

#### 4.3. Ethnocentrisme et relativité culturels

L'enseignement de la culture étrangère vise en premier lieu la connaissance du monde Etranger, l'atténuation des effets négatifs de l'ethnocentrisme et le développement du principe de relativité chez l'apprenant :

*« L'approche d'une culture étrangère sollicite une démarche de connaissance dont on ne peut sous-estimer la complexité : remise en cause de savoirs présentés et reçus comme définitifs dans la culture maternelle, communication fondée sur des références aussi bien implicites qu'explicites, apprentissage de la relativité. »<sup>1</sup>.*

Pour évaluer le degré de la persistance des caractères ethnocentriques vis-à-vis des cultures étrangères, particulièrement la culture française, et le développement de la relativité culturelle, chez les apprenants interrogés, nous leur avons posé deux questions. La première question (Question 11) a pour objectif de comparer leur culture d'origine (culture algérienne) avec la culture française et relever les indices de la persistance de l'ethnocentrisme ; et, la deuxième (Question 12) sert à voir si les apprenants mettent en égalité la culture

---

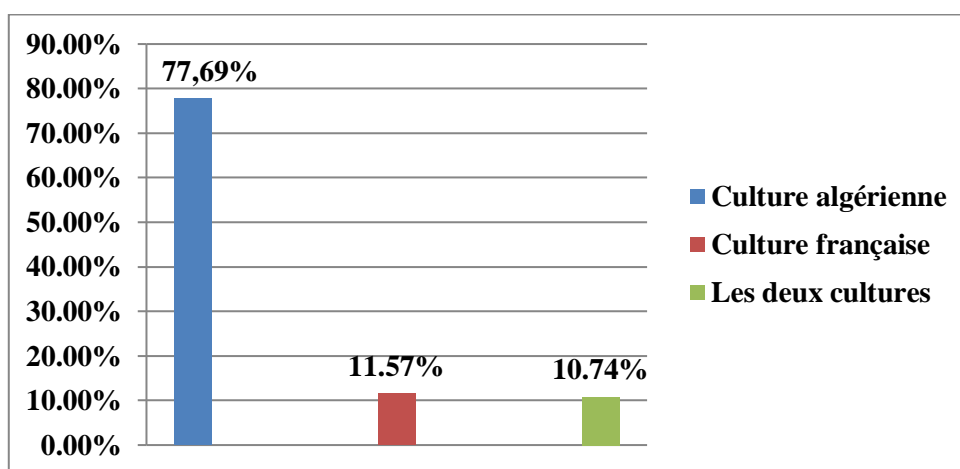
<sup>1</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1986, p.12

française et les autres cultures, en partant du principe que toutes les cultures sont égales et aucune culture n'est supérieure ou meilleure qu'une autre.

La Question 11 leur a été posée comme suit : Selon vous, la culture française est : « *belle* », « *une culture comme les autres cultures* », « *médiocre* ». Nous leur avons ensuite demandé de justifier leur choix. La (Question 12) est la suivante : Pour vous, quelle(s) culture(s) estimez-vous plus intéressante et plus riche ? Nous leur avons demandé de justifier leurs choix pour déceler les représentations qu'ils se font de la culture française et de leur propre culture.

Les résultats de ces deux questions citées précédemment (Questions 11 et 12) sont respectivement présentés dans les figures ci-dessous (Figure 7) et (Figure 8).

#### 4.3.1. L'ethnocentrisme



**Figure 7 : Degré de l'ethnocentrisme chez les apprenants : culture française/culture algérienne**

#### Interprétation et analyse

L'histogramme ci-dessus (Figure 7) représente les pourcentages obtenus dans le but d'évaluer la persistance de l'ethnocentrisme des apprenants interrogés. Il montre que 77.69% des apprenants considèrent la culture algérienne comme la culture la plus riche et la plus intéressante en comparaison avec la



## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

culture française ; ceux qui voient plus de richesse et d'intérêt dans la culture française constituent un taux de 11.57% ; et, enfin, ceux qui considèrent que les deux cultures, française et algérienne, sont riches et intéressantes représentent 10.74% du nombre total des apprenants interrogés.

Il est normal qu'un individu soit fier de sa culture, mais cela ne doit pas s'exprimer au détriment d'une autre culture. Le rapport à l'Altérité exige une vision relative des cultures. Le constat révélé par ces chiffres démontre le degré de la valorisation de la culture nationale au détriment de la culture française, en considérant la culture algérienne comme « *culture plus intéressante et plus riche* ». Or, l'enseignement d'une culture étrangère exige une démarche réflexive et un regard critique sur la culture maternelle de l'apprenant pour remettre en cause certaines connaissances considérées comme définitivement intériorisées par celui-ci dans son contexte familial et social : « *L'outil mental fondamental pour réussir la rencontre avec l'autre et dépasser et surmonter les barrières est la décentration.* »<sup>1</sup>. Etant un phénomène qui relève de la psychologie et, plus précisément de la psychologie cognitive, l'ethnocentrisme nécessite des démarches didactiques centrées sur les représentations (inter)culturelles de l'apprenant pour rendre légitime l'existence des autres cultures.

En Algérie, de nombreuses représentations sociales stigmatisent la culture française, notamment les aspects jugés comme contradictoires aux préceptes de l'Islam. Ce sont des « mécanismes de défense » utilisés en vue d'affronter les menaces des autres cultures. Ces représentations sont stimulées davantage par la politique d'arabisation, ayant touché, depuis l'indépendance, de nombreux secteurs, y compris l'éducation, et des rapports historiques conflictuels, existant entre la France et l'Algérie. D'ailleurs, la plupart des justifications des choix sont fondées sur des arguments liés à la religion : « *Notre culture s'inspire de la religion islamique.* », « *La France a une religion différente de la notre.* », « *La culture algérienne se caractérise par ses fondements islamiques.* », « *Notre*

---

<sup>1</sup>CHAVES. Rose-Marie, FAVIER. Lionel, PELISSIER. Soizic, *Op. Cit.*, 2012, p. 49

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

*culture est arabo-islamique.* », etc. D'autres apprenants manifestent leur attachement identitaire et justifient leur choix, en disant : « *J'aime la culture de mon pays.* », « *La culture algérienne a de belles coutumes et traditions.* », « *Notre culture est respectueuse.* », etc. Il s'agit ici d'une valorisation absolue de la culture arabo-musulmane au détriment d'une culture et d'une civilisation aussi riche et intéressante. Ces apprenants pensent que la culture française s'inspire des principes religieux différents de ceux de leur religion « l'Islam ». Or, la France est une République qui s'inspire officiellement des principes de la laïcité et qu'au sein de la société française, une communauté considérable de musulmans se trouve, non seulement en force, mais qui influence aussi la société française.

La reconstitution de l'identité algérienne, basée, pendant de nombreuses décennies, sur l'Arabité et l'Islamité, signifie la valorisation absolue de la langue et de la culture arabo-musulmanes au détriment du multilinguisme et du multiculturalisme de la société. Or, dans une perspective didactique, G. ZARATE pense que :

*« La description valorisante de la culture étrangère peut également contribuer à la valorisation de la culture locale. Un pays qui s'interroge sur les fondements de son identité nationale [...] peut trouver intérêt à valoriser une culture étrangère, en s'appuyant sur un passé directement ou indirectement commun aux deux pays. »<sup>1</sup>.*

Dans ce sens, G. ZARATE nous fournit de nombreux exemples frappants sur la valorisation de la culture étrangère pour promouvoir la culture nationale à l'école : « *la construction d'une identité européenne ouvre la voie à de nouvelles perspectives qui ne sont cependant pas dépourvues d'ambiguïtés. Alors que la promotion d'une identité européenne se nourrit [...] de l'affirmation d'une proximité culturelle entre douze pays de la Communauté.* »<sup>2</sup>. Le contexte algérien nous rappelle les conflits historiques entre la France et l'Algérie qui persistent

---

<sup>1</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1993, p. 23

<sup>2</sup> *Idem*, p. 24

jusqu'à présent. Il serait possible de valoriser la culture francophone indépendamment de ces conflits historiques. Il serait également bénéfique d'exploiter « officiellement » les apports de la proximité culturelle informelle, évoquée précédemment, qui caractérise les liens culturels entre les deux sociétés, algérienne et française, afin de faire de l'école algérienne un lieu favorable à l'enseignement/apprentissage des cultures étrangères et d'ouverture sur l'Autre.

#### 4.3.2. La relativité culturelle

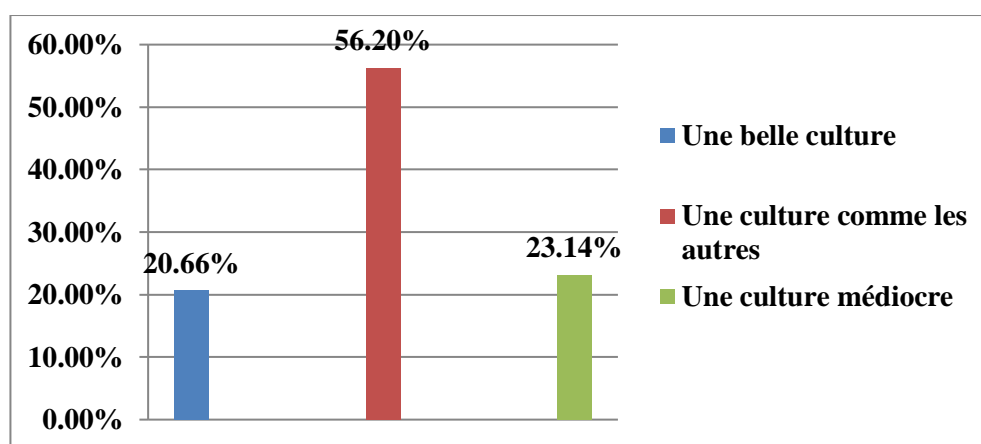


Figure 8 : Degré de relativité culturelle

#### Interprétation et analyse

L'histogramme ci-dessus (Figure 8) présente les résultats de la Question 12. Il montre que 52.20% des informateurs considèrent la culture française comme « *une culture comme les autres cultures* » ; 23.14% la perçoivent comme « *une culture médiocre* » ; et 20.66% l'apprécient et la qualifie de « *belle culture* ».

Il est logique que les chiffres présentés dans cette figure expriment un degré de contradiction par rapport à ceux présentés dans la figure précédente (Figure 7). Dans la (Figure 7), il s'agit d'une comparaison entre deux cultures (culture française/culture algérienne). L'ethnocentrisme des apprenants s'exprime par un choix massif en faveur de la culture algérienne qui est leur culture d'origine. Cependant, les chiffres de cette figure (Figure 8) ne concernent que les représentations des apprenants vis-à-vis de la culture française. De nombreux

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

apprenants considèrent la culture française comme étant « *une culture comme les autres* », mais, cette fois-ci, ils se sont référés à d'autres cultures étrangères, en considérant la culture française comme toutes les autres cultures étrangères. Or, le relativisme culturel ne signifie pas seulement la mise en égalité les cultures étrangères et valoriser sa propre culture, mais à valoriser tous les autres fonctionnements et habitus culturels, y compris les siens ; d'ailleurs, J-M DEFAYES pense que « *l'initiation à une culture étrangère entraîne inévitablement une autocritique de la sienne.* »<sup>1</sup>.

Une minorité d'apprenants (23.14%) déprécie la culture française et la qualifie de « *médiocre* ». Il s'agit, ici, de la persistance des représentations négatives qu'ils ont de cette culture. En dépit des rapprochements existant entre la culture française et la culture algérienne, nous avons repéré dans les discours de ces apprenants des justifications découlant de la religion et du conflit historique entre les deux pays. Ils considèrent que certaines pratiques culturelles françaises sont en contradiction avec les pratiques religieuses musulmanes ; et la culture française est considérée comme étant une menace à la culture algérienne et à l'Islam.

Les représentations (inter)culturelles de plus de la moitié des apprenants interrogés valorisent la culture algérienne au détriment des autres cultures étrangères, mais ils apprécient ces dernières, quand elles ne sont pas mises en rapport avec la culture algérienne. En effet, nous déduisons qu'il s'agit, d'une part, d'un ethnocentrisme avéré, nécessitant davantage de travail pédagogique et didactique, en classe, pour mettre en place un processus de décentration, requérant une volonté, un effort et un apprentissage<sup>2</sup> ; d'autre part, d'un relativisme, exprimé vis-à-vis des autres cultures étrangères, qui devrait également être développé en classe de manière à ce qu'il s'étende sur toutes les cultures, y compris la culture d'origine des apprenants.

---

<sup>1</sup> DEFAYES. Jean-Marc, *Op. Cit*, 2018, p.84

<sup>2</sup> CHAVES. Rose-Marie, FAVIER. Lionel, PELISSIER. Soizic, *Op. Cit*, 2012, p. 49

#### 4.4. Représentations de l'apprentissage de la culture française

Les représentations de l'apprentissage qu'on se fait vis-à-vis de l'objet d'étude (utilité/inutilité) auraient un impact sur le processus d'enseignement/apprentissage de nouvelles connaissances. De même, les perceptions qu'ont les apprenants de l'apprentissage de la culture française peuvent stimuler positivement le processus d'apprentissage de la langue et de la culture et, par conséquent, les processus d'enseignement et d'acquisition des compétences (inter)culturelles ou, au contraire, piétiner les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'acquisition.

Pour ces raisons, nous avons demandé aux apprenants de répondre à une question (Question 13) qui pivote autour des apprentissages culturels qu'ils préfèrent. Quelle(s) culture(s) voudriez-vous apprendre ? Nous leur avons suggéré « La culture algérienne », « La culture française », « Les deux cultures (française et algérienne) ». Les résultats sont présentés dans la Figure 9 ci-dessous.

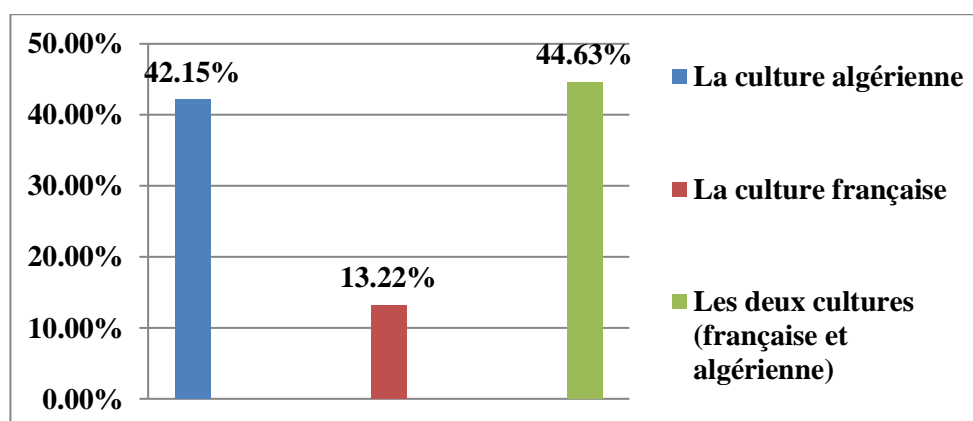


Figure 9 : Attitudes envers les apprentissages culturels

#### Interprétation et analyse

L'histogramme ci-dessus (Figure 9) récapitule les réponses obtenues dans la question posée aux apprenants sur leurs apprentissages culturels : 44.63% des apprenants sont favorables à l'apprentissage conjoint de la culture française et de

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

la culture algérienne ; 42.15% veulent apprendre seulement la culture algérienne ; et 13.22% sont favorables à l'apprentissage de la culture française.

Ces chiffres démontrent, d'une part, la persistance de l'ethnocentrisme, abordé précédemment, vu que 42.15% des apprenants ne veulent apprendre que la culture algérienne, en refusant catégoriquement l'apprentissage de la culture française ; d'autre part, nous constatons que près de la moitié des apprenants est favorable à l'apprentissage de la culture française, tout en maintenant à la culture algérienne comme culture de référence. Quant à une minorité d'apprenants, constituée de 13.22%, elle manifeste un désir d'apprendre exclusivement la culture française, sans manifester son ethnocentrisme.

Dans leurs discours, de nombreux apprenants s'attachent à la culture arabo-musulmane, promue par l'école, car la culture francophone, de manière générale, et la culture française, en particulier, sont perçues comme des menaces à l'existence de leur culture : « ... *parce que c'est la culture de mon pays.* », « ... *parce que la culture de l'Algérie de l'Algérie est belle.* », « ... *parce que je voudrais m'intéresser plus à la culture de mon pays.* », « ... *parce que j'aime la culture de mon pays.* », « ... *parce que la culture de mon pays me plaît.* », « ... *parce que les autres cultures ne m'intéressent pas.* », etc.

Ainsi, un bon nombre d'apprenants, ayant préféré apprendre la culture française et la culture algérienne, ont exprimé leur maintien à la culture algérienne « ... *Je voudrais apprendre la culture algérienne, car c'est la culture de mon pays, et la culture française pour connaître les traditions des Français.* », « *Je veux apprendre les deux cultures pour les comparer.* », « *Je m'intéresse à toutes les cultures.* », « *Je voudrais apprendre toutes les cultures pour enrichir mes connaissances.* », « *Celui qui apprend une autre culture étrangère sera protégé des dangers des individus qui la pratiquent.* », etc.

Les représentations de l'apprentissage de la culture française et/ou de la culture algérienne, caractérisées par le maintien abusif à la culture algérienne,

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

semblent être une des raisons qui piétinent l'ouverture réelle des apprenants à la culture française. Elles sont caractérisées par une valorisation de la culture nationale et une dévalorisation de la culture étrangère : il y a 42.15% des apprenants interrogés qui maintiennent à la culture algérienne. Etant dans un stade avancé de l'apprentissage du FLE (Cycle secondaire), ce chiffre élevé, par rapport au nombre d'apprenants interrogés, est désavantageux : il serait normal d'obtenir ce pourcentage, s'il s'agissait d'apprenants du Cycle primaire. Cela remet en question les démarches didactiques et pédagogiques pour lesquelles optent les enseignants de FLE, exerçant dans les trois Cycles d'enseignement (Primaire, Moyen et Secondaire).

Cette partie du questionnaire, consacrée aux représentations que se font les apprenants de la culture française, nous dévoile de nombreux constats pertinents. D'abord, certaines représentations de la culture française, exprimées par les apprenants interrogés, sont défavorables. Elles puisent leur résistance des rapports historiques entre la France « *colonisatrice/dominatrice* » et l'Algérie « *colonisée/dominée* ». De plus, vu le maintien flagrant aux préceptes religieux de l'Islam, la culture française est également perçue, par les apprenants, comme « *menace* » aux principes culturels arabo-islamiques qui fondent la culture algérienne, autrement dit les pratiques culturelles des Français sont vues comme étant « *des pratiques qui ne respectent pas la religion musulmanes* » : la grande moitié des apprenants interrogés considère la culture française comme « *menace* ». Cela s'exprime, comme nous l'avons vu, par un ethnocentrisme caractérisé par soit une résistance à l'apprentissage exclusif de la culture française, soit par une acceptation de son apprentissage, en exigeant que celui-ci soit fait concomitamment avec la culture algérienne. Nous pensons que les raisons de la persistance de ces représentations culturelles et interculturelles sont dues à la politique d'arabisation, ayant imposé une langue et une culture qui reflète partiellement la réalité culturelle algérienne. D'ailleurs, le paradoxe auquel se confrontent les apprenants interrogés est celui de la méconnaissance de la réalité culturelle algérienne dans sa dimension francophone. Il s'agit, en effet,

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

d'une soumission des apprenants aux directives de la politique d'arabisation qui valorisent la culture nationale au détriment des cultures étrangères et des autres dimensions culturelles qui constituent l'identité algérienne (berbère et francophone). Dans ce sens, G. ZARATE affirme que les pays où la culture locale (nationale) est valorisée, il y a une dévalorisation implicite de la culture étrangère<sup>1</sup>.

Par ailleurs, l'enseignant d'une langue étrangère peut opter volontiers à un enseignement mutuel de la langue et de la culture étrangère. Cependant, il s'agit d'une situation particulière, lorsqu'il s'agit de l'enseignement du FLE dans le contexte algérien. Pour des raisons sociolinguistiques, socioculturelles, historiques et, particulièrement, politiques, l'intégration de la culture française découle des directives des décideurs politiques qui insistent sur le maintien à l'arabisation qui font immiscer des représentations et des stéréotypes, mettant en valeur la culture arabo-musulmane au détriment des cultures étrangères, notamment la culture française.

Pour cela, nous pensons que l'ouverture de l'école algérienne sur les cultures étrangères pourrait s'effectuer par des pratiques didactiques et pédagogiques qui émanent d'une politique éducative, écartée des tensions idéologiques et des conflits historiques. Cette ouverture aidera les apprenants algériens, en général, et ceux du sud, en particulier, à relativiser leurs connaissances culturelles et leurs représentations et stéréotypes, développées au sein de l'environnement familial et social et, surtout, à l'école, sous la contrainte de la politique d'arabisation, en leur offrant davantage de possibilités aux rencontres et aux contacts réels et/ou virtuels avec le monde Etranger dans tous ses aspects : « *la relativité du système culturel d'autrui est accompagnée d'un*

---

<sup>1</sup> ZARATE. Geneviève, « La médiation en situation de tension identitaire », *Le français dans le monde : recherches et applications*, 2003, 173-184



*retour réflexif sur sa propre culture et par conséquent, le système culturel de référence personnel n'est plus érigé en modèle unique et supérieur. »<sup>1</sup>.*

## **5. Représentations de la France**

Le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère dépend de plusieurs paramètres, pouvant contribuer à l'adhésion ou à la résistance des enseignants et des apprenants à l'enseignement/apprentissage. Le type des rapports politiques, économiques, culturels, sociaux, historiques, etc. établis entre la France et l'Algérie exercent une influence sur la qualité des enseignements et des apprentissages linguistiques et culturels proposés aux apprenants. A son tour, cette qualité est soumise à la volonté politique qui détermine l'intégration ou l'exclusion de la culture étrangère dans les programmes scolaires : « [...] un pouvoir totalitaire (dictature, théocratie) est, par nature, peu enclin aux ouvertures sur l'étranger, toujours susceptibles de remettre en question son autorité, et choisit de valoriser la culture nationale locale. »<sup>2</sup>. De même, l'ouverture sur la culture étrangère signifie aussi l'ouverture sur le(s) pays où la/les langue(s) cible(s) est/sont parlée(s) et la/les culture(s) étrangère(s) est/sont pratiquée(s). D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressé à l'image attribuée à la France, par les apprenants interrogés.

### **5.1. Le rapport à la France**

Dans les parties précédentes, nous avons vu que les représentations linguistiques, culturelles et interculturelles de plusieurs apprenants interrogés sont influencées par la politique d'arabisation adoptée en Algérie. Nous voudrions identifier le rapport que les apprenants entretiennent avec la France et les représentations qu'ils se font de ce pays. Pour cela, nous leur avons posé quatre (04) questions (Questions 14, 15 et 16).

---

<sup>1</sup> CHAVES. R-M, FAVIER. L, PELISSIER. S, *Op. Cit*, 2012, p. 21

<sup>2</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1993, p. 18

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

La première question (Question 14) est liée au contact réel avec la France : Avez-vous visité la France ? Les réponses obtenues sont présentées dans le tableau (Tableau 9) ci-dessous :

**Tableau 9 : Apprenants ayant visité la France**

	Nombre	Pourcentage
Apprenants ayant répondu par « Oui »	03	02.48%
Apprenants ayant répondu par « Non »	118	97.52%

### Interprétation et analyse

Le tableau ci-dessus (Tableau 9) montre que les apprenants ayant déjà visité la France constituent une minorité : 02.48% (03 apprenants). La majorité des apprenants (97.52%) n'a jamais visité la France (118 apprenants).

De manière générale, la visite d'un pays étranger influence sur les représentations préexistantes chez un individu. Elle contribue à renforcer leur persistance ou, au contraire, à changer certaines visions (négatives ou positives) à l'égard du pays, du peuple, de la langue et de la culture. La majorité des apprenants interrogés n'ont pas eu d'occasion de voyager en France. Par conséquent, il n'y a que des possibilités didactiques et pédagogiques qui pourraient les aider à mieux développer leurs représentations linguistiques, culturelles et interculturelles.

Dans cette optique, il serait intéressant de procéder à l'utilisation des TICE (Techniques de l'Information et de Communication en Education). Ces techniques, qui deviennent incontournables depuis le début du 3<sup>e</sup> millénaire, rapprochent ce qui est loin et renforce sa présence en classe de langue étrangère : *« la technologie introduit un corps étranger qu'il faut conceptualiser pour que les enseignants le mettent à profit afin d'en exploiter le potentiel et de le mettre*

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

*au service de l'apprentissage* »<sup>1</sup>. Elles permettent donc aux apprenants de découvrir la réalité politique, économique, sociale, historique, etc. du monde étranger.

En outre, l'exploitation des expériences de voyage dans le pays de la langue cible et des témoignages de certains apprenants constituent un appui pédagogique d'une importance inévitable : « *les expériences antérieures de voyage peuvent être abordées en classe à travers les objets recueillis au cours du séjour (souvenirs, cartes postales, photos...) à travers le témoignage de ceux qui ont voyagé* »<sup>2</sup>. Les trois apprenants, ayant déjà visité la France, pourraient transmettre leurs expériences en classe, à l'aide des directives de leur enseignant. Elles constitueraient un avantage pour aborder la culture étrangère en classe de manière à ce que l'objectif principal amène vers une vision normative du pays étranger. Elles serviraient mutuellement l'enseignant et l'apprenant pour confronter les représentations de ceux qui ont voyagé et de ceux qui n'ont pas visité la France.

Dans une autre question (Question 15), nous voudrions savoir si les apprenants interrogés sont intéressés par un voyage en France et les raisons de cet intérêt. Leurs discours nous permettront de relever des représentations liées à la France. La question est la suivante : Aimeriez-vous visiter la France ? Pourquoi ? Les résultats de cette question sont présentés dans la figure ci-dessous (Figure 10) :

---

<sup>1</sup> GUICHON. Nicolas, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris : OPHRYS, 2006, p. 26.

<sup>2</sup>ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1986, p.145

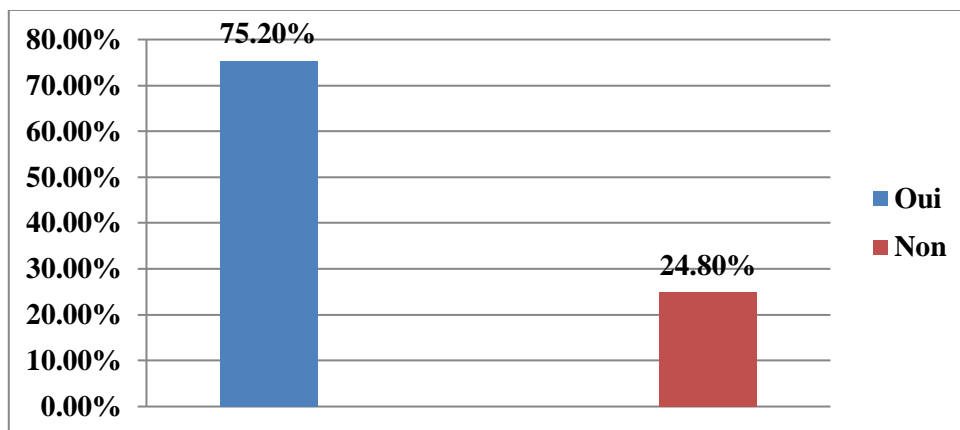


Figure 10 : Intérêt de voyager en France

### Interprétation et analyse

Cet histogramme (Figure 10) permet de voir que 75.20% des apprenants interrogés désirent visiter la France ; et 24.80% n'éprouvent aucune volonté d'y aller.

Il est intéressant d'approfondir dans la compréhension des raisons de cet écart entre ceux qui veulent visiter la France et ceux qui ne le souhaitent pas. Dans les questions antérieures, liées à la langue et à la culture françaises, de nombreux apprenants ont manifesté un rejet de la langue et culture françaises, en considérant ces dernières comme « *appartenant à l'ancien colonisateur de l'Algérie* ». Cependant, nous constatons que de nombreux apprenants affirment le désir de visiter la France.

D'abord, la France est souvent représentée dans sa dimension géographique (pays européen), économique, technologique, sociale, etc. Elle est la 7<sup>e</sup> puissance économique à l'échelle mondiale. Le développement technologique et l'aisance économique dont jouissent les Français et les résidents étrangers attirent des milliers de migrants, licites et illicites, principalement de l'Afrique, pour s'y installer et bénéficier notamment de ses acquis économiques. Par ailleurs, la France est un pays touristique accueillant chaque année des millions de touristes.

Les apprenants interrogés, souhaitant visiter la France, ont manifesté cette intention, tout en reconnaissant le potentiel économique, touristique et social de ce pays dont certains rejettent la langue et la culture. Ils justifient ce souhait par des discours, tels que : « *C'est un pays touristique.* », « *... pour le me distraire et trouver un travail.* », « *Je souhaite y aller pour le tourisme.* », « *La France est un beau pays, surtout Paris et La Tour Eiffel.* », « *Je voudrais visiter la France pour le divertissement et le tourisme.* », « *Je souhaite aller en France pour travailler et gagner de l'argent.* », « *La France a beaucoup de sites touristiques.* », « *... parce que la France me plaît énormément.* », « *Je souhaite visiter la France pour le shopping.* », etc.

Dans ces discours, s'expriment des représentations favorables qu'ont plusieurs apprenants de la France : « *pays touristique* », « *beau pays* », « *puissance économique* ». Ces représentations ne sont pas le résultat d'un apprentissage scolaire, car la culture valorisée par la politique éducative algérienne est la culture nationale. Elles sont issues des discours médiatiques et sociaux, décrivant les pays européens et, particulièrement la France comme « *Paradis* ». Ce qui engendre le phénomène des « *Harragas* »<sup>1</sup> qui cherchent un avenir meilleur dans les pays européens.

Nous constatons que l'intention des apprenants, exprimée dans leurs discours, ne provient pas d'une volonté pour s'y intégrer, mais, au contraire, pour des raisons instrumentales : se distraire, travailler et gagner de l'argent.

Il s'agit donc de représentations interculturelles qui mettent en comparaison, non seulement la vie socio-économique des deux pays, la France et l'Algérie, mais également la dimension culturelle, car les « *Harragas* » ne visent pas uniquement l'amélioration de leur situation économique détériorée, mais ils perçoivent l'Europe et la France, en particulier, comme pays des droits de l'Homme où ils pourront vivre en toute liberté. Dans ce sens, A. OUTALEB-

---

<sup>1</sup>Les « *Harragas* » est un terme très courant chez les Maghrébins. Il signifie « *les gens qui dépassent les frontières, notamment maritimes, de manière illicite.* »

PELLE dit : « lorsque l'esclave a faim rien ne l'empêche d'aller dans le milieu où il pense qu'il n'y a ni faim ni l'esclavage. »<sup>1</sup>.

Par ailleurs, il y a une minorité d'apprenants (24.80%) qui éprouvent une résistance explicite de voyager en France. Dans leurs discours, ils évoquent surtout la question de la colonisation de l'Algérie et le maintien à l'Arabité et à la langue anglaise, comme langue de rayonnement international : « *Je n'aime pas la France* », « *La France est le pays colonisateur de l'Algérie.* », « *Je n'aime pas la France. Je préfère l'arabe et l'anglais qui sont plus intéressantes.* », « *Visiter un pays colonisateur, comme la France, est un acte qui me déshonore.* », « *La France est le pays qui a colonisé mon pays, l'Algérie.* », « *Je ne suis pas encore prêt à visiter le pays colonisateur (la France)* », « *Je ne veux pas visiter la France, car je déteste son histoire.* », « *Je n'aime beaucoup la France* », etc.

Le rapport historique entre la France et l'Algérie est présent dans la mémoire collective des Algériens. Le maintien à une politique éducative, valorisant la culture nationale, exclut toute tentative de valoriser la culture étrangère. L'histoire de l'Algérie est également maintenue dans les manuels scolaires algériens, notamment l'histoire de la colonisation française (1830 – 1962), pour affermir implicitement cette exclusion et piétiner le processus de construction de représentations favorables vis-à-vis de la France. Ces propos sont affirmés par A. OUTALEB-PELLE, dans une enquête, menée sur l'enseignement du FLE et altérité auprès des lycéens de Tizi-Ouzou : « *Cette période (La colonisation) chargée de misère et de mort reste toujours présente dans les manuels scolaires, ce qui ne permet pas d'enseigner la culture véhiculée par le français.* »<sup>2</sup>. Ce sont, en effet, les discours officiels et sociaux, centrés sur la colonisation et des conséquences que celle-ci a engendrées qui stimulent la construction des représentations et des stéréotypes stigmatisant la France, sa

---

<sup>1</sup> OUTALEB-PELLE. Aldjia, « Migrants vers l'Europe : Etudes de quelques caricatures », Dir, AIT DAHMANE. Karima, *Langues, Discours et inter cultures*, Laboratoire LIRADDI (Laboratoire de Recherches Interdisciplinaire : Analyse du Discours, Didactique des langues et Interculturalité), N°02, 2018, pp. 26-40

<sup>2</sup> *Idem*, pp. 26-40

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

langue, sa culture, et son peuple. Par conséquent, il serait difficile ou, quasiment, impossible de mener à bien une approche culturelle et interculturelle, au sein d'une classe de FLE, en Algérie, sans que le discours historique, ancré dans les manuels scolaires, et le discours politique des décideurs, autour de la colonisation, ne soient allégés.

### 5.2. Les perceptions de la France

Dans une question plus explicite (Question 16), nous avons suggéré aux apprenants interrogés une série de qualifiants (négatifs et positifs) pour déceler clairement les représentations qu'ils se font de la France. Nous leur avons demandé de cocher sur le/les qualifiant(s), selon ce qu'ils pensent de la France. Ci-dessous, un tableau (Tableau 10) qui présente les résultats obtenus :

**Tableau 10 : Les perceptions de la France**

Nature des qualifiants	Qualifiants proposés	Nombre de réponses	Pourcentage
Qualifiants Positifs	Un beau pays	85	70.25%
	Un pays des droits et des libertés	39	32.23%
	Un pays développé	97	90.16%
Qualifiants négatifs	Un pays affreux	14	11.57%
	Un pays impitoyable et raciste	63	52.07%
	Un pays sous-développé	3	02.48%

### Interprétation et analyse

Le Tableau 10 ci-dessus présente des chiffres liés aux différentes perceptions des apprenants envers la France : 90.16% des apprenants classent la France dans le rang des « *pays développés* » ; 70.25% perçoivent la France comme « *un beau pays* » ; 32.23% pensent qu'il est « *un pays des droits et des*

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

*libertés* ». Par contre, de nombreux apprenants (52.07%) jugent la France comme étant « *un pays impitoyable et raciste* » et 11.57% la considère « affreuse », et 02.48% seulement des apprenants classe ce pays comme « sous-développé ».

Nul ne peut nier le développement de la France dans tous les domaines : politique, économique, technologique, etc. Les apprenants, dans leur majorité, expriment cette réalité objective de la France. De plus, nous avons déjà constaté que plusieurs apprenants manifestent leur souhait de visiter la France pour ses potentialités touristiques. En effet, ce tableau (Tableau 10) confirme cette vision objective exprimée par plus de la moitié des apprenants (70.25%). En outre, certains apprenants (32.23%) reconnaissent la préservation de la France aux droits de l'Homme. En effet, nous pensons que ces représentations objectives vis-à-vis de la France, exprimées par plusieurs apprenants, sont le produit de la réflexion des apprenants sur l'état économique, technologique, juridique de l'Algérie. Elles sont donc développées au sein de la société et alimentées par différents discours, notamment le discours médiatique. La comparaison de la France et l'Algérie montre un écart immense en termes de développement. Cependant, outre l'objectivité des représentations décelées, nous constatons que près de la moitié (52.07%) maintiennent à la réalité historique de l'Algérie, en qualifiant la France de « *pays impitoyable et raciste*. ».

Les représentations de la France, chez les apprenants interrogés, sont, dans leur majorité, favorables. Nous avons constaté que les apprenants ont manifesté des représentations objectives, liées à la puissance économique de la France et à ses potentialités touristiques. Ils procèdent également à une comparaison implicite du niveau de vie en France et en Algérie : beaucoup d'apprenants souhaitent y aller se distraire et/ou améliorer leur situation financière « *dégradée en Algérie* ». Par ailleurs, certains expriment des représentations défavorables à l'égard de la France pour des raisons historiques. Il s'agit d'une catégorie d'apprenants, influencée par le poids des contenus des manuels scolaires, des discours médiatiques et, notamment, politiques, orientés, sans discernement, vers



un attachement à l'histoire conflictuelle, entre la France et l'Algérie, et à la culture algérienne, précisément la culture arabo-musulmane, promue depuis des décennies, en produisant des représentations et des stéréotypes qui empêchent l'épanouissement culturel et intellectuel de l'apprenant algérien. Certes, la mémoire collective algérienne garde encore des souvenirs douloureux des effets de la colonisation. A l'ère de la mondialisation, M. ABDALLAH-PRETCEILLE pense que :

*« on ne redira jamais assez que le statut des langues ainsi que leurs conditions d'enseignement et d'apprentissage sont largement tributaires du contexte économique, social, historique et politique. Dès lors, il s'agit de poser la question de l'enseignement des langues et des cultures, non pas a priori mais par rapport à l'évolution actuelle. »<sup>1</sup>.*

Il serait donc avantageux de mettre à l'écart les conflits historiques, entre la France et l'Algérie, en portant plus d'attention aux progrès économiques, technologiques, sociaux, culturels, etc. pour que les bénéfices soient partagés. Par ailleurs, l'exploitation didactique et pédagogique des représentations favorables, exprimées par les apprenants, vis-à-vis de la France, renforcerait une vision plus objective, non seulement de la France, mais aussi de l'Algérie et de la culture algérienne. Pour cela, le recours aux documents authentiques décrivant la réalité politique, économique, socioculturelle, etc. de la France est une exigence incontournable.

## **6. Représentations du « Français »**

L'image préalable qu'ont les apprenants sur les locuteurs natifs de la langue cible influence le processus, d'apprentissage, d'enseignement et d'acquisition de cette langue. Dans cette perspective, nous voudrions déceler et identifier les représentations que se font les apprenants enquêtés sur les Français qui établissent, depuis 1830, des relations historiques, sociales, économiques,

---

<sup>1</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, *Op. Cit.*, 2008, pp. 51-57

politiques, avec l'Algérie. Il s'agit également de l'évaluation de l'influence de ces représentations sur les motivations de l'apprentissage de la langue-culture française et du degré de l'ouverture des apprenants sur les Français, en tant que locuteurs de la langue cible.

### 6.1. Rapports aux Français

Les rencontres et les contacts permanents avec l'Autre s'inscrivent dans l'expérience personnelle de l'apprenant ou collective de la société. Cela permet de construire une vision d'exclusion ou d'inclusion à l'égard de l'Autre, selon les rapports établis par l'apprenant et/ou sa société à celui-ci.

Nous essayons d'un côté d'identifier la nature du rapport existant entre les apprenants interrogés et le Français. Pour cela, nous leur avons posé une question (Question 17) pour évaluer le degré de la présence, réelle ou virtuelle, du Français dans leur quotidien : Avez-vous des contacts réels ou virtuels (Internet) avec des Français ? Les résultats de cette question sont présentés dans l'histogramme (Figure 11) ci-dessous :

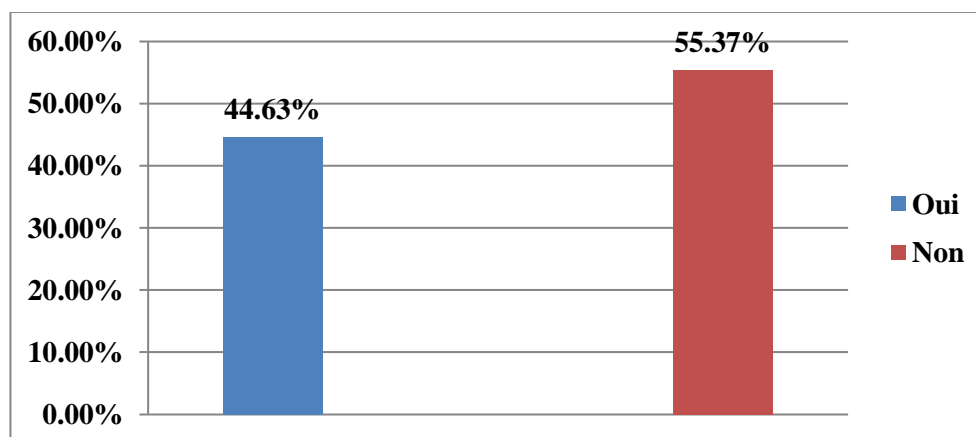


Figure 11 : Relation au Français

### Interprétation et analyse

La Figure 11 montre que 55.37% des enquêtés déclarent qu'ils n'établissent aucun lien avec les Français ; par contre, 44.63% ont créé des rapports avec ceux-ci : « *tous les élèves ne sont pas à égalité devant la relation à l'étranger.* »<sup>1</sup>.

Il faut d'abord rappeler que les relations établies par les Algériens avec les Français ne sont pas récentes. Elles se sont créées avant 1830, se sont imposées en Algérie, pendant la colonisation, en établissant un rapport de (dominant/dominé). Après l'indépendance, ces relations subsistent et prennent désormais d'autres perspectives de collaboration politique, économique, culturelle, etc. Aujourd'hui, malgré l'absence physique du Français en Algérie, sa présence est marquée dans l'imaginaire des algériens. Par conséquent, les rapports qu'établissent ces derniers avec le Français sont caractérisés d'absence physique, depuis l'indépendance, et de présence fictive, dans les représentations individuelles et collectives.

A l'ère de la mondialisation et du numérique, il n'y a plus de frontières pouvant empêcher la rencontre de l'Autre : « *la communication entre cultures est avant tout fondée sur la perception et l'expérience d'intersubjectivités, les relations ne s'établissent pas de groupes à groupes, de communautés à communautés, amis d'individus à individus relevant d'histoires collectives et personnelles différentes.* »<sup>2</sup>. Ce qui pourrait donc étendre la distance entre les individus et les groupes sociaux sont les distinctions culturelles, sociales et historiques. Dans le cas des apprenants interrogés, la notion d'« *étrangéité* »<sup>3</sup> du Français est en rapport avec l'appartenance nationale, culturelle et, surtout, historique.

Des apprenants déclarent avoir des liens (réels/virtuels) avec des Français, ce qui pourrait contribuer au changement de certaines perceptions, issues des

<sup>1</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1993, p. 124

<sup>2</sup> GOHARD-RADENKOVI. Aline, *Op. Cit*, 2004, p. 5

<sup>3</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, « Pour une éducation à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 1997, pp. 123-132, En ligne : <https://doi.org/10.7202/031907ar>

représentations sociales, acquises au sein de leur environnement ou de l'école, car, comme nous l'avons vu, l'école se focalise sur la présentation de l'histoire algérienne liée, en général, à la colonisation française et, particulièrement, aux événements douloureux de la Guerre de Libération Nationale. Les rapports, réels ou virtuels, des apprenants avec les Français sont des expériences réelles qui pourraient développer des représentations favorables à l'égard de ceux-ci ou, au contraire, étayer les représentations et les stéréotypes défavorables acquis. Si, à une époque donnée de l'histoire « *ceux qui ont eu à faire face à une mobilité géographique et culturelle [...], du fait de migrations et de voyages familiaux, ont un tissu d'expériences qui leur a permis de se confronté à l'altérité.* »<sup>1</sup>, à l'ère actuelle, la connexion au réseau Internet et l'adhésion aux réseaux sociaux permettent de vivre d'autres expériences importantes, en se confrontant à l'Altérité ou à l'étrangéité.

D'autres apprenants manquent d'expérience réelle avec les Français et affirment qu'ils n'ont aucun lien (réel/virtuel) avec les Français. Cependant, ce « Français » est présent dans la mémoire collective algérienne, ce qui lui confère le statut d'objet de représentations. Par conséquent, il faudrait attribuer, en classe de langue, un statut particulier aux Français qui véhiculent leur langue et culture et aider les apprenants à vivre, en classe, de nouvelles expériences avec ceux-ci, à travers l'utilisation de supports authentiques et le recours aux TICE.

Les résultats obtenus dans la Figure 11 doivent être étayés par d'autres résultats obtenus par une autre question (Question 18) pour voir si la relation aux Français est favorisée par les enseignants de FLE ou pas. La question est la suivante : Vos enseignants du primaire, du moyen et du secondaire vous présentent-ils, en classe, des Français à l'aide de vidéo ou d'autres supports ? Les résultats sont exposés dans l'histogramme ci-dessous (Figure 12) :

---

<sup>1</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1993, p. 124

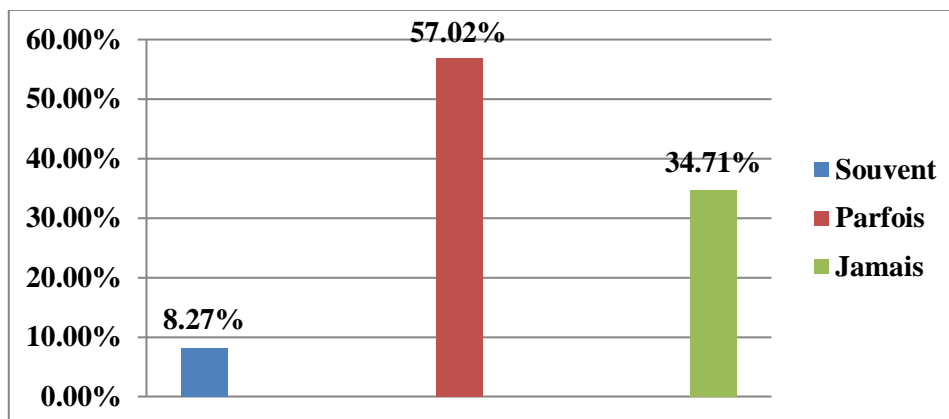


Figure 12 : Présence du Français en classe de FLE

### Interprétation et analyse

Cet histogramme (Figure 12) présente des pourcentages liés à la fréquence de la présence du Français en classe de FLE : 57.02% des apprenants déclarent que le Français est parfois présent dans les activités d'apprentissage ; 34.71% disent qu'il n'est jamais présent en classe ; 08.27% témoignent de sa présence.

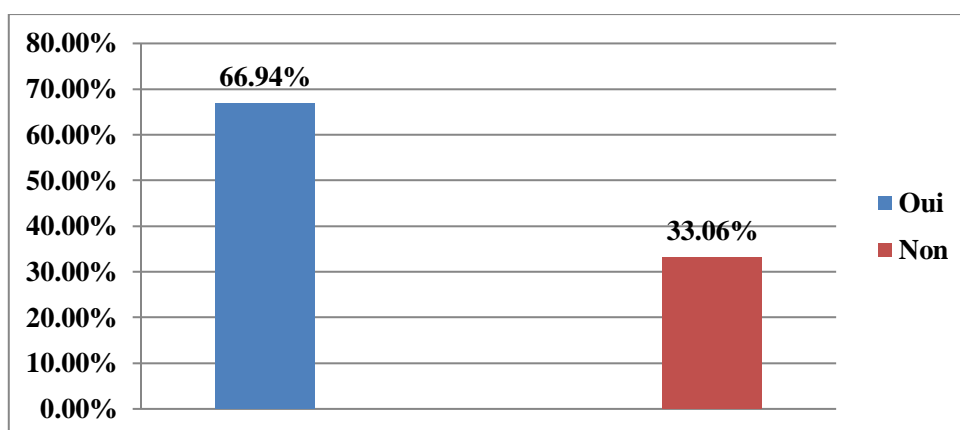
D'après ces chiffres, il s'avère que les expériences des apprenants interrogés avec le Français et son mode de vie sont limitées et rarement suggérées en classe. Dans cette optique, les didacticiens incitent les enseignants de FLE à l'adoption d'une approche (inter)culturelle, centrée sur l'affirmation identitaire et l'échange culturel, permettant la comparaison des convictions, des représentations, des valeurs, qui fournissent à l'apprenant l'occasion d'éviter les stéréotypes, de relativiser ses jugements en fonction des situations vécues<sup>1</sup>. Le Français, en tant que médiateur d'une langue-culture, devra donc avoir un statut particulier en classe de langue française. Il véhicule une autre vision du monde et d'autres représentations et stéréotypes à confronter, en classe, avec celles de l'apprenant.

<sup>1</sup>AIT DAHMANE. Karima, « La langue française en Algérie : Stéréotypes interculturels et apprentissage en contexte plurilingue », In, BOYER. H, *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, TOME 3 (Education, Ecole, Didactique), Paris : L'Harmattan, 2007, pp. 15-23

Si le contexte historique algérien, depuis l'indépendance, impose une vision d'éloignement effectif du Français, le rôle de l'école est de relativiser les stéréotypes et les représentations des apprenants qui perdurent par la présence du Français dans l'imaginaire collectif des Algériens, car l'ouverture sur l'altérité devient, de nos jours, une question d'éthique et de pragmatisme, en vue de s'adapter aux différentes mutations du monde contemporain.

Puisque le contexte historique a engendré un éloignement effectif et un rapprochement imaginaire du Français, nous voudrions mesurer le degré d'influence des représentations et des stéréotypes que se font les apprenants à l'égard du Français sur la volonté d'établir des relations avec celui-ci. Autrement dit, le contexte historique pourrait engendrer une répugnance aux Français.

Nous avons demandé aux apprenants, s'ils ont une curiosité ou des tentations pour connaître les Français. La question (Question 19) est la suivante : Avez-vous une curiosité pour connaître les Français ? Nous leur avons demandé ensuite de justifier leurs réponses. Les résultats obtenus sont présentés dans l'histogramme (Figure 13) ci-dessous.



**Figure 13 : Attitudes pour connaître les Français**

### **Interprétation et analyse**

La Figure 13 montre que 66.94% des apprenants interrogés éprouvent une volonté à créer des relations avec les Français, par contre 33.06% y manifestent une répugnance.

Certes, ceux qui manifestent cette volonté dépassent la moitié des apprenants interrogés, cependant, l'autre pourcentage (33.06%) suscite des interrogations légitimes sur le pourquoi du maintien de cette partie d'apprenants au rejet du Français, contrairement à leurs pairs, ayant exprimé une volonté à le connaître.

Nous allons exposer quelques raisons signifiantes évoquées par les deux parties. Ceux qui éprouvent cette curiosité à connaître les Français justifient ce choix, en disant : « (...) *pour m'ouvrir sur leur culture et leur mode vie.* » ; « (...) *pour connaître leur mode de vie.* » ; « (...) *pour connaître leur culture.* » ; « (...) *pour l'échange culturel.* » ; « *J'apprécie leur manière d'analyser et de discuter les idées.* » ; « (...) *pour connaître leur culture.* » ; « *Je voudrais connaître leur mode vie et la manière dont ils traitent les gens.* » ; « (...) *parce que ce sont des gens comme nous, la différence est seulement dans la langue.* » ; « (...) *pour apprendre des choses avec eux.* » ; « (...) *pour découvrir leur mentalité et confronter la mienne avec la leur.* » ; « (...) *pour côtoyer de nouveaux amis.* » ; « (...) *pour mieux découvrir leur culture.* », etc.

Ce sont des raisons légitimes, centrées sur la volonté de connaître davantage de chose sur le Français et sa culture. Ces propos insinuent implicitement à une faille dans l'enseignement de la culture étrangère qui n'octroie pas de statut au locuteur natif de la langue cible. Il est intéressant de saisir, en classe de FLE, l'opportunité de cette orientation positive à connaître le Français afin de relativiser certains stéréotypes et représentations négatifs que se font les apprenants à l'égard de la langue-culture française et de la France.

## Chapitre II                      Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

Par ailleurs, les apprenants, ayant exprimé une répugnance envers les Français, ont justifié leur choix, en disant : « *Peut-être que mes idées et mes pensées ne sont pas identiques à celles des Français.* » ; « (...) *parce que je ne les aime pas.* » ; « *Ils ne m'intéressent pas et je ne cherche pas à les connaître.* » ; « *Ils ne m'intéressent pas.* » ; « *Je n'aime pas les Français.* » ; « *Je les déteste pour toujours.* » ; « (...) *parce qu'ils sont très racistes envers les musulmans.* » ; « (...) *parce qu'ils n'aiment pas les musulmans.* » ; « (...) *parce que je n'aime pas les Français.* » ; « *Je ne veux pas du tout connaître les Français.* » ; « *Connaître les Français me déshonore.* » ; « (...) *parce que je n'aime pas la France et son peuple injuste.* » ; « (...) *parce que les Français ne me plaisent pas et ils nous détestent.* », etc.

Certaines justifications révèlent une « antipathie » due à l'histoire coloniale et aux raisons religieuses. Ces apprenants perçoivent donc les Français sous deux angles, historique et religieux : « *le Français colonisateur* », « *le Français islamophobe* ».

Ces représentations sont le résultat des discours politiques et médiatiques, autour de plusieurs événements historiques et religieux, dans les deux rives de la méditerranée. D'une part, le discours politique cherche à introduire, dans l'école, une idéologie nationaliste, basée sur la valorisation de l'Arabité, de l'Islamité et de l'histoire coloniale algérienne ; d'autre part, le discours médiatique, lié surtout aux attentats terroristes survenus en France et dans les pays occidentaux, influence les représentations des apprenants et présente l'occidental et, particulièrement, le Français comme individu « *raciste vis-à-vis des musulmans.* ».

Or, le rôle de l'école est d'inculquer aux apprenants le principe de tolérance et du vivre-ensemble. L'enseignement de la langue étrangère a une légitimité de s'occuper du développement du principe de l'Altérité, chez les apprenants, en se basant sur des activités linguistiques et culturelles expliquant implicitement et explicitement que la différence religieuse et culturelle n'est pas un leurre et,



surtout, l'accroissement des conflits historiques entre les pays ne fait que piétiner l'intercompréhension entre les peuples.

Pour aller plus loin dans l'identification des représentations des apprenants vis-à-vis du Français, nous avons essayé de marquer une rupture avec l'histoire de la colonisation de l'Algérie, en distinguant le Français contemporain et celui de l'ère coloniale. En effet, la Question 20 suggère, dans deux colonnes, des qualificatifs positifs et des qualificatifs négatifs. Les résultats sont présentés dans le Tableau 11 ci-dessous :

**Tableau 11 : Perceptions du Français d'aujourd'hui**

<b>Nature des qualificatifs</b>	<b>Qualificatifs proposés</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Qualificatifs Positifs</b>	Humaniste	68	56.20%
	Doux/Brave	59	48.76%
	Gentil	84	69.42%
	Allié/Ami	63	52.07%
	Intellectuel/Intelligent	92	76.03%
<b>Qualificatifs négatifs</b>	Inhumain	30	24.79%
	Violant/Cruel	32	26.45%
	Méchant/Insupportable	20	16.53%
	Ennemi/Adversaire	38	31.40%
	Abruti	8	06.61%

**Interprétation et analyse**

Le Tableau 11 présente des résultats plus ou moins satisfaisants quant aux qualificatifs positifs choisis par les apprenants interrogés. Nous constatons que

plus de la moitié des apprenants a choisi des qualificatifs positifs, à l'exception du qualificatif « doux et brave » qui a été choisi par 48.76% des apprenants. Quant aux qualificatifs négatifs, moins de 30% des apprenants interrogés les ont choisis, à l'exception du qualificatif « Ennemi et adversaire » qui est choisi par 31.40% des apprenants. Toutefois, il est important de nous focaliser sur certains qualificatifs positifs et négatifs choisis par les apprenants.

Le qualificatif « Intellectuel et intelligent », choisi par 76.03% des apprenants, est une représentation qui découle du progrès réalisé par la France dans tous les domaines, politique, économique, technologique, et, par conséquent, social. Ce développement a une grande influence sur le niveau d'étude et, du coup, sur l'aspect intellectuel des Français. L'exploitation didactique et pédagogique de l'image positive du Français « *intellectuel et intelligent* » peut créer une sorte de coopération intellectuelle, en classe, entre le Français et l'apprenant algérien, en confrontant les idées et les prises de position qu'ils se font des objets du monde. De plus, un bon nombre d'apprenants éprouve une sympathie envers le Français : 69.42% le considère comme étant une personne « *gentille* ». Didactiquement, l'aspect affectif des apprenants est d'une grande importance, car il s'inscrit dans un cadre psychologique au même niveau que la représentation qu'il se fait du Français ; ce qui donne davantage de légitimité et offre plusieurs possibilités à remanier les représentations négatives et à développer les représentations positives à l'égard du Français, de la France et de la langue-culture française.

Par ailleurs, le Français est qualifié d'« *humaniste* » par 56.20% des apprenants interrogés. C'est une représentation légèrement développée chez plusieurs apprenants, malgré le poids des différents discours, influençant la figure du Français. Si le Français de l'époque coloniale est perçu sous un angle dépréciatif « *colonisateur, criminel, inhumain, etc.* », le Français d'aujourd'hui maintient cette figure chez certains apprenants (24.79%).

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

Les autres qualifiants négatifs choisis par les apprenants : « *abruti* » (06.61%), « *méchant/insupportable* » (16.53%), « *violant et cruel* » (26.45%), « *ennemi et adversaire* » (31.40%) révèlent le recul de la dépréciation du Français, en comparaison avec certaines de ses caractéristiques linguistiques et culturelles, rejetées par de nombreux apprenants sous l'influence religieuse, historique et idéologique. Ce sont ces représentations et stéréotypes dépréciatifs qu'il faudrait prendre en charge, en recourant à des procédés didactiques efficaces pour atténuer leur influence négative sur l'apprentissage de la langue et la relation à l'altérité.

A travers les questions (Questions 17, 18, 19 et 20), ayant pour objectif de cerner le rapport des apprenants au Français, il nous semble que ce dernier, malgré son éloignement, il bénéficie de certaines perceptions plus ou moins positives, par rapports à celles de son pays, de sa langue et de sa culture. Mais, il y a souvent une partie d'apprenants qui manifeste un rejet et un désintérêt à l'idée d'établir des liens avec les Français, à cause de la présence persistante de celui-ci dans l'imaginaire collectif algérien, engendrée par l'histoire commune entre la France et l'Algérie. Nous avons, en effet, déduit que les représentations négatives, manifestées implicitement ou explicitement par certains apprenants insinueraient à une défaillance flagrante dans leur prise en charge didactique et pédagogique, censée attribuer au Français une place de médiateur d'une langue et d'une culture, au sein de la classe.

Par ailleurs, nous avons constaté, notamment dans les résultats de la dernière question (Question 25), que le Français de l'époque contemporaine bénéficie de perceptions plus positives par rapport à celui de l'époque coloniale. Les prémices de ce changement pourraient être le résultat de l'ouverture de l'Algérie aux technologies de l'information et de communication et de la liberté d'accès à Internet et aux réseaux sociaux, depuis le début du troisième millénaire.

## 6.2. Perceptions des caractéristiques physiques

Aujourd'hui, la France recèle des citoyens, ayant des origines des quatre coins du monde. Par conséquent, leurs caractéristiques physiques ne sont pas homogènes. Puisque les caractéristiques physiques font partie de l'objet de représentations, il n'est pas évident de les écarter dans cette partie, consacrée aux représentations du Français. Alors, nous avons demandé aux apprenants interrogés (Question 21) de choisir des critères parmi ceux que nous leur avons suggérés, dont certains ont un aspect affectif et éthique (Laid, Beau, Etre-humain comme les autres), pour dégager l'image de la physionomie des Français chez les apprenants. Le tableau ci-dessous (Tableau 12) présente les résultats obtenus par cette question.

**Tableau 12 : Perceptions de la physionomie du Français**

Adjectifs et qualifiants	Nombre de réponse	Pourcentage
<b>Blond</b>	94	77.68%
<b>Brun</b>	26	21.49%
<b>Roux</b>	61	50.41%
<b>Black</b>	20	16.53%
<b>Beau</b>	60	49.59%
<b>Laid</b>	07	05.78%
<b>Etre-humain comme les autres</b>	58	47.93%

### Interprétation et analyse

Le Tableau 12 nous présente les pourcentages obtenus par la Question 21. Nous constatons que, pour la couleur de peau, l'adjectif « *blond* » est choisi par 77.68% des apprenants, quant aux autres adjectifs « *brun* », « *roux* » et « *black* » ne sont choisis respectivement que par 21.49%, 50.41% et 16.53%.

Or, la France a intégré plusieurs races, de couleur de peau hétérogène, en leur octroyant la nationalité française, et ce, pour plusieurs raisons : naissance sur le sol français, immigration, mariages mixtes, etc. La centration des apprenants sur la couleur de peau « *blanche* » est un stéréotype culturel qui catégorise les Français, au sein de la société algérienne, en leur attribuant cette qualification.

En classe, comme nous l'avons vu précédemment, le Français est rarement sollicité par les enseignants et l'absence du rapport à celui-ci est également flagrante dans les manuels scolaires de l'enseignement du FLE. Par conséquent, les apprenants se réfèrent aux représentations sociales qui qualifient, le plus souvent, les Français de « *blonds, aux yeux verts ou bleus, ayant des cheveux châtain, etc.* ». Or, il aurait été possible de réguler cette représentation, en présentant en classe le Français dans ses diverses caractéristiques physiques et corporelles. De plus, l'influence du numérique n'a épargné aucun pays dans le monde ; d'ailleurs, plusieurs apprenants recourent à l'aspect affectif et perçoivent le Français comme « *beau* » (49.59%). Ici, il s'agit d'une affinité qui exprime une propension à accepter le Français. Les enseignants devraient donc saisir cette affinité pour confronter, en classe, cette représentation favorable avec celles des autres apprenants, ayant exprimé le rejet du Français.

Par ailleurs, il nous semble que le Français de l'ère actuelle commence à ne plus être comme celui de l'époque coloniale, perçu par les apprenants dans son passé de « *colonisateur, inhumain, violent, impitoyable, etc.* ». Près de la moitié des apprenants interrogés (47.93%) le perçoit comme un « *Etre-humain comme les autres.* ».

Il est important de rappeler que l'accent mis sur le rapport historique de colonisation, entre la France et l'Algérie, valorisé dans les programmes et les manuels scolaires de différentes disciplines, a perduré pendant longtemps et a contribué, surtout après l'application de la politique d'arabisation, à la construction de représentations individuelles et sociales, caractérisées par une « *antipathie* » envers la France, le Français et la langue-culture française.

Durant des décennies, les Algériens n'avaient accès à l'information que via les chaînes, télévisées et/ou radiophoniques, étatiques dont les contenus étaient minutieusement contrôlés. De plus, à une certaine époque, les enseignants de langue, ainsi que les apprenants exploitaient des supports didactiques et pédagogiques proposés par les manuels scolaires. Toutes ces conditions ont contribué de manière flagrante au développement de représentations défavorables, caractérisées par une « *antipathie* » à l'égard de la langue-culture française, de la France et du Français, en valorisant la langue arabe et la culture arabo-musulmane qui a ancré dans l'imaginaire de l'Algérie postcoloniale, l'image d'un Français « *hostile* », « *violant* », « *inhumain* », etc. ; cela a entravé toute issue vers un progrès économique et social, nécessitant, sans doute, l'ouverture sur l'Autre. D'ailleurs, une reconnaissance de l'échec du système éducatif algérien, adopté depuis l'indépendance, notamment après l'arabisation de l'école, est officiellement exprimée dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008 : « *Le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations.* »<sup>1</sup>. Par conséquent, cette reconnaissance est l'une des raisons pour lesquelles la réforme éducative de 2003 a été envisagée.

Par ailleurs, il nous semble que l'Étranger est perceptible dès le premier contact par ses comportements : la tenue vestimentaire, la coiffure, les accessoires (boucles, chaînes, bracelets...), etc. Ces comportements sont l'une des spécificités les plus perceptibles aidant à le repérer. Ce repérage est l'une des capacités, acquises par chaque individu au sein de son groupe d'appartenance, permettant de comparer ses schèmes interprétatifs avec ceux de l'Étranger.

En Algérie, on repère facilement une personne occidentale, un(e) algérien(ne) issu(e) de la culture occidentale ou influencé(e) par cette culture. Par

---

<sup>1</sup> Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, 2008, p. 17

conséquent, la tenue vestimentaire d'un individu pourrait engendrer un rejet, notamment dans certaines régions conservatrices de l'Algérie. Autrement dit, l'acceptation de l'Étranger est liée, dès le premier contact, à la tenue vestimentaire qu'il porte. Pour cette raison, nous voudrions cerner le degré de l'acceptation du code vestimentaire du Français qui est, à son tour, l'une des conditions qui déterminent l'acceptation ou le rejet. Notre question (Question 22) vise à savoir si les apprenants interrogés jugent la tenue vestimentaire du Français comme « acceptable » ou « inacceptable ». Nous leur avons ensuite demandé de justifier leurs réponses. Les résultats de cette question sont présentés dans la (Figure 14) ci-dessous.

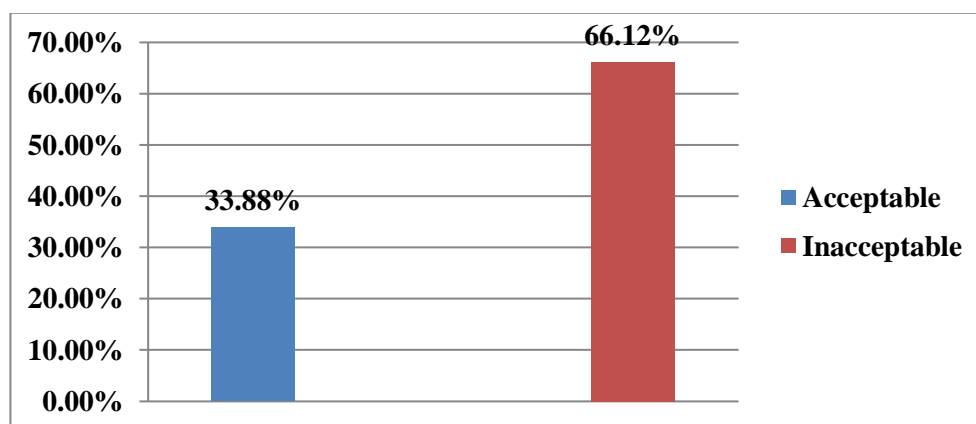


Figure 14 : Perceptions du code vestimentaire du Français

### Interprétation et analyse

L'histogramme ci-dessus (Figure 14) présente les chiffres obtenus par une question (Question 22), visant à évaluer le degré de l'« *acceptation* » ou du « *rejet* » des apprenants interrogés à l'une des spécificités culturelles de l'Étranger, facilement perceptible dès le premier contact visuel : le code vestimentaire. Cette caractéristique pourrait engendrer immédiatement une « *acceptation* » ou un « *rejet* ». Nous remarquons qu'un bon nombre d'apprenants (66.12%) perçoit le code vestimentaire des Français comme « *inacceptable* » ; 33.88% seulement le considèrent comme « *acceptable* ».

Les apprenants ont justifié le caractère « *inacceptable* » du code vestimentaire des Français, en s'appuyant sur deux raisons : « (...) *car leur vêtements sont indécents.* » ; « (...) *parce que leur vêtements sont irrespectueux.* » ; « (...) *car, les vêtements courts sont inacceptables.* » ; « (...) *car ils portent des vêtements indécents.* » ; « *Il y a ceux qui portent des vêtements respectueux et d'autres s'habillent en vêtements trop courts.* » ; « (...) *parce que leurs vêtements sont irrespectueux.* » ; « (...) *parce que leurs vêtements sont indécents.* » ; « (...) *parce que leur style d'habit ne respecte pas les règles de pudeur.* » ; « *Je me rappelle, j'ai regardé un documentaire qui montre la qualité indécente des vêtements des Français.* » ; « (...) *Nous sommes musulmans. Les vêtements des Français sont indécents.* » ; « *Les vêtements des Français sont inacceptables, car ils ne sont pas conformes à nos croyances religieuses.* » ; « (...) *car leurs vêtements ne conviennent pas les principes de notre religion.* » ; « (...) *parce que leur manière de s'habiller est anormale et indécente.* » ; (...) *parce qu'ils sont presque nus.* », etc.

Dans les parties précédentes de cette recherche, nous avons signalé le caractère social conservateur de la région du Sud algérien et de Bechar en particulier. Les justifications de tous les apprenants, sans exception, s'articulent autour de l'aspect conservateur de leur contexte social qui puise de nombreuses représentations de la religion islamique. L'extrémisme de certains religieux impose rigoureusement, aux femmes et aux hommes, de se vêtir de façon à ce que leurs atouts féminins ou masculins soient cachés. D'ailleurs, durant les années 1990 jusqu'au début des années 2000, plusieurs femmes ont été assassinées, car elles ont éprouvé une résistance à cette doctrine extrémiste.

Nous déduisons donc que l'aspect social conservateur des apprenants interrogés, résultat d'un attachement aux préceptes religieux, rend difficile la question de leur ouverture sur la diversité culturelle qui, selon Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, « *intègre toutes les formes de l'altérité, proche ou lointaine, culturelle ou ethnique, sociale, nationale, «générationnelle»,*



## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

*professionnelle... ou sexuelle.* »<sup>1</sup>. Par conséquent, il serait difficile à l'enseignant de FLE au Sud algérien d'aborder la question de l'Altérité, notamment dans la dimension religieuse de certaines pratiques culturelles étrangères, car l'influence religieuse pèse sur certaines représentations culturelles.

Pour ces raisons, il serait plus convenable d'aborder la culture étrangère dès le début de l'apprentissage du FLE, c'est-à-dire à partir de la 3<sup>e</sup> année du cycle primaire, car le remaniement des représentations et des stéréotypes interculturels des apprenants serait aisément faisable. Il s'agirait donc d'une initiation à la culture étrangère, durant laquelle l'apprenant se familiarise, en classe, avec quelques caractéristiques culturelles étrangères, où la présence du Français ne devrait pas être écartée.

Dans une perspective psychologique, liée au côté affectif des individus et, particulièrement, des apprenants, la présence de l'Étranger susciterait un malaise, une gêne ou même une menace. Pour cela, nous voudrions identifier la nature des sentiments que ressentiraient les apprenants interrogés face à la présence du Français. Nous leur avons proposé, dans une autre question (Question 23), des adjectifs exprimant des états psychologiques différents : « Content(e)/Ravi(e) », « Fier(e) », « Gêné(e)/Humilié(e) », « Indifférent(e) ». Nous leur avons demandé ensuite de justifier leur état. Le Tableau 13 présente les résultats obtenus.

**Tableau 13 : Etat affectif des apprenants lors de la rencontre du Français**

Etat affectif	Nombre de réponse	Pourcentage
Content(e)/Ravi(e)	29	23.97%
Fier(e)	25	20.66%
Gêné(e)/Humilié(e)	18	14.88%
Indifférent(e)	60	49.59%

---

<sup>1</sup>ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, *Op. Cit*, 1997, pp. 123-132

**Interprétation et analyse**

Le tableau ci-dessus (Tableau 13) nous permet de voir clairement les résultats obtenus par la Question 23, citée en haut. Près de la moitié des apprenants (49.59%) exprime une « indifférence » face à la présence du Français. Ce que nous considérons comme étant une position neutre, car les apprenants, ayant choisi cette attitude, l'ont justifiée par une phrase redondante : « *Le Français est un être comme les autres.* ». Ce qui signifie le développement du principe de relativité chez ces apprenants, en ne faisant pas de différence entre les Français et les autres individus. Nous jugeons également que le premier état affectif cité dans le ce tableau « *Content(e)/Ravi(e)* » est aussi une réaction favorable manifestée par 23.97% des apprenants. Elle permettrait de révéler la bonne foi des apprenants, prêts à accueillir le Français. Ces apprenants justifient cet état, en disant ceci : « *J'aime les Français.* », « (...) *car s'ils viennent, c'est pour stimuler le tourisme en Algérie.* » ; « *Etre content par l'arrivée de l'étranger est l'une des spécificités de notre région.* » ; « *Nous devons les accueillir avec joie, car les gens, ici, sont accueillants.* » ; « *Il est normal, chez nous, d'accueillir un étranger avec joie.* » ; « (...) *parce que nous voudrions reprendre de bonne relation avec les Français en bannissant le passé.* » ; « *Je les accueillerais avec honneur.* ». Cette catégorie d'apprenants évoque quelques caractéristiques de sa région. Pour ces apprenants, éprouver de la joie et réserver un bon accueil pour l'Etranger est un devoir dicté par le contexte social de Bechar.

Quelques apprenants (14.88%) se sentent « *Gênés et humiliés* » par la présence du Français. Trois apprenants seulement ont justifié ce sentiment, en disant ceci : « *Je me sens perturbée, car je m'exprime mal en langue française.* » ; « (...) *parce que je n'aime pas les Français.* » ; « *Je déteste les Français.* ». L'insécurité linguistique, due à une mauvaise maîtrise du code linguistique ou à une crainte de commettre des erreurs, pourrait être l'origine d'un malaise chez plusieurs apprenants.

D'autres apprenants (20.66%) expriment leur fierté devant un Français. Il ne s'agit pas d'une fierté exprimant la joie, mais qui insinue à la fierté de l'appartenance à une Nation. Pour eux, « être algérien » est une valeur permettant de « dévaloriser le Français ». D'ailleurs, leurs justifications sont centrées sur la fierté d'être algérien : « (...) parce que les Algériens les ont chassés de notre terre par la force. » ; « Je suis fier d'être Algérien. Je leur montrerais la suprématie de notre culture et civilisation. » ; « (...) parce que je suis fier d'être Algérien. » ; « Je me sentirais fière, car je suis Algérienne. » ; « Je serais fier, car nous les avons battus lors de la guerre de révolution. ». Quelques apprenants évoquent également l'aspect historique de la relation franco-algérienne. A travers ces justifications, nous constatons que la persistance de la dimension historique, chez certains apprenants, et la valorisation de leur appartenance ethnique ou nationale piétinent les rapports aux Français. Cela découle de la centration des programmes scolaires algériens sur la question de la colonisation française, tout en développant en eux des représentations négatives vis-à-vis de tout ce qui est « français ».

Cette partie du questionnaire nous a permis de déceler les représentations des apprenants interrogés à l'égard du Français, médiateur d'une langue-culture. Certains apprenants ont exprimé des représentations, pouvant être qualifiées de « favorables », par contre, d'autres y éprouvent une résistance flagrante. Le Français est objectivement perçu « *intelligente/intellectuel* », vu les progrès réalisés par l'école française dans l'instruction des citoyens. Cependant, il est perçu également, par d'autres apprenants, dans une dimension historique, liée aux conflits de la colonisation « *ennemi/adversaire* ». La dimension religieuse et sociale est fortement évoquée pour justifier le rejet du Français. Le code vestimentaire de ce dernier est jugé d'« *inacceptable* » par 66.12% des apprenants interrogés, en le jugeant d'« *indécent* », car il ne respecte pas les normes sociales et religieuses. Nous avons également constaté l'absence du Français, en classe de FLE, ce qui a donné des représentations inadéquates sur la physionomie du

Français, en particulier, la couleur de la peau : 16.53% seulement des apprenants se rendent compte de l'existence de Français blacks.

## **7. Synthèse des résultats**

En somme, le questionnaire nous a permis d'établir de nombreux constats en relation avec la situation sociolinguistique et socioculturelle des apprenants. De plus, nous avons décelé leurs représentations vis-à-vis de la langue-culture française, du Français et de la France, tout en approfondissant dans leurs représentations culturelles et interculturelles. Nous avons essayé de comprendre les raisons majeures, liées à leur construction de ces représentations et stéréotypes à l'égard de la langue-culture française, de la France et du Français.

D'abord, nous avons cerné la place de l'arabe dialectal, langue maternelle de la totalité des apprenants interrogés. Nous avons également remarqué la faible présence de la langue française dans leurs pratiques linguistiques effectives au sein du milieu socio-familial. Cela influence négativement l'apprentissage du français et le réinvestissement des connaissances acquises en classe dans des contextes de communication réels. D'ailleurs, nous avons constaté une insécurité linguistique chez de nombreux apprenants, malgré les nombreuses années d'apprentissage de cette langue. Ce qui nous pousse à remettre en cause certains aspects didactiques et pédagogiques (programmes, temps, pratiques enseignantes, formation des enseignants, etc.). Par ailleurs, même si certains éprouvent de l'amour à la langue française, d'autres lient cette dernière au stéréotype de « *langue du colonisateur* » ou de « *langue d'ennemi* », au lieu de dépasser les conflits historiques pour la considérer comme « *butin de guerre* »<sup>1</sup> et moyen d'ouverture sur les autres cultures et civilisations.

Par ailleurs, les spécificités du système linguistique de la langue française développent des représentations, jugeant cette langue de « *langue difficile à apprendre* », ce qui piétine et, surtout, bloque le processus d'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Expression utilisée par KATEB Yacine.

Cette partie démontre l'influence de la politique d'arabisation de l'école, adoptée depuis l'indépendance de l'Algérie. Une influence révélée par la sacralisation de la langue arabe au détriment de la langue française, malgré la place qu'elle occupe dans la sphère sociolinguistique algérienne. La politique d'arabisation, intelligemment entreprise, réussit à lier la langue arabe à l'Islam, une religion transmise exclusivement en cette langue : la majorité des Algériens éprouvent une sensibilité particulière à tout ce qui menace ou contredit la religion musulmane, d'où la sacralisation de cette langue et le maintien à sa défense de toute autre langue, pouvant mettre en danger son existence. Si la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008 reconnaît l'échec de l'adoption du monolinguisme, il nous paraît que les chiffres obtenus n'indiquent pas une réelle ouverture sur l'enseignement/apprentissage d'au moins deux langues-cultures étrangères, tel qu'il a été prévu dans ses textes.

Quant à la culture française, la plupart des apprenants nie l'existence d'un rapprochement entre la culture française et la culture algérienne. Il s'agit pourtant d'une réalité objective, découlant d'une durée de 132 ans de colonisation. Cette négation paradoxale prouve ce rapprochement chez plusieurs apprenants éprouvant une affinité à l'égard de l'une ou de plusieurs caractéristiques culturelles françaises (musique, fêtes et célébrations, plats culinaires et les boissons, activités de loisir, code vestimentaire, relations interpersonnelles, danse, arts, etc.). Le manque d'ouverture à la culture française a engendré l'inconscience des apprenants de l'existence de la dimension francophone dans l'identité algérienne, imposée par l'histoire et le contact des langues et des cultures.

Par ailleurs, nous avons relevé des indices relatifs à l'influence de l'ethnocentrisme sur le développement du principe de la relativité culturelle qui empêche de nombreux apprenants à développer le principe de l'altérité. Certains qualifient la culture française de « *belle culture* » (20.66%), d'autres la perçoivent comme étant « *une culture comme les autres* » (56.20%). Cependant,

presque la moitié des apprenants préfère un approfondissement dans l'étude de la culture algérienne, considérée comme « *culture plus riche* » (77.69%), sans intégrer la culture française ; d'autres proposent l'apprentissage de la culture française, tout en s'attachant à l'apprentissage de la culture algérienne. Cette attitude est justifiée par une subjectivité dans les affinités éprouvées vis-à-vis de la culture algérienne « *culture de mon pays* », « ... *culture que j'aime*. », etc., au détriment de la culture française. Ce qui permet de constater une évolution ralentie dans le processus de construction du principe de relativité. En d'autres termes, de nombreux apprenants valorisent la culture algérienne et dévalorisent la culture française, en s'attachant à un ethnocentrisme consolidé par les représentations qu'ils se font de leur propre culture et de la culture française.

En ce qui concerne la France, en tant que pays francophone, la plupart des apprenants expriment des représentations favorables quant à certaines caractéristiques qui relèvent d'une réalité concrète et objective, ne supposant aucune négation : « *un pays développé* », « *un pays touristique* », « *un pays aux conditions socio-économiques favorables*. », etc. D'ailleurs, de nombreux apprenants souhaitent visiter la France, pour ses potentialités touristiques, et d'autres veulent s'y installer pour améliorer leur situation financière. Cette volonté d'aller visiter ce pays ou y travailler indique d'autres représentations favorables vis-à-vis de la France, issues d'une comparaison de quelques caractéristiques socio-économiques de la France et de l'Algérie : « *pays socio-économiquement aisé* », « *pays des libertés* », « *pays des droits* », etc. Cependant, la dimension historique n'est pas écartée dans les représentations des apprenants. En effet, la France est toujours perçue comme « *Pays colonisateur* », d'ailleurs, 52.07% des apprenants la considèrent comme étant « *un pays impitoyable et raciste*. » : il est « *impitoyable* », car les forces coloniales ont commis des crimes pendant la colonisation, et est « *raciste* », car, selon les propos justificatifs des apprenants, la France est « *islamophobe* ». Les apprenants abordent l'aspect religieux dans plusieurs réponses, comme raison de leur maintien à certaines représentations défavorables à l'égard de la langue et culture

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

françaises. Nous avons remarqué qu'ils recourent souvent aux principes religieux pour justifier leur positionnement vis-à-vis de quelques caractéristiques culturelles françaises.

En ce qui concerne les représentations du Français, que nous avons considéré comme « Etranger » dans la présente recherche, les apprenants ont exprimé des représentations diverses, favorables dans certains cas et défavorables dans d'autres. Le Français est perçu dans une dimension historique, sociale et religieuse. A l'ère du numérique, plusieurs apprenants interrogés confirment avoir des contacts virtuels ou réels avec des Français, mais plus de la moitié (55.37%) n'a aucun contact avec ceux-ci. En outre, les apprenants ne sont pas mis en contact avec le Français, en classe, pour vivre d'autres expériences socioculturelles différentes de celles qu'ils ont vécues dans leur propre culture, pour relativiser leurs jugements et confronter leurs représentations avec celles de l'Etranger. D'ailleurs, les apprenants ignorent l'existence de plusieurs citoyens français, d'origine africaine, asiatique, ou autre : 16.53% des apprenants interrogés seulement se rendent compte que le Français pourrait être « black ». Ce qui nous permet de dire que la relation des apprenants au Français est dominée par l'aspect historique, ayant ancré dans l'imaginaire collectif une image de « *Français colonisateur* ». Dans ce sens, malgré les conflits historiques, entre la France et l'Algérie, mis en valeur par la politique éducative algérienne, de nombreux apprenants manifestent une volonté de se mettre en contact avec les Français pour s'ouvrir sur leur culture, en confrontant leurs idées avec celles de ces derniers. Par contre, d'autres apprenants (33.06%) maintiennent à l'expression d'une « *antipathie* » à l'égard du Français pour des raisons historiques et religieuses : « *Je n'aime pas les Français.* », « *Les Français n'aiment pas les Musulmans.* ». Par ailleurs, d'autres représentations plus favorables aux Français sont exprimées par un bon nombre d'apprenants : « *Intellectuel/intelligent* » (76.03%), « *Gentil* » (69.42%), « *Humaniste* » (56.20%), « *Allié/Ami* » (52.07%). Cependant, dans une dimension historique, le Français est toujours perçu par certains apprenants comme

## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

« *Ennemi/Adversaire* » (31.40%), « *Violant/Cruel* » (26.45%), « *Inhumain* » (24.79%). Ce ne sont pas seulement les résultats quantitatifs qui nous intéressent, mais avoir ce nombre d'apprenants qui maintiennent à des représentations d'ordre historique est déjà suffisant pour remettre en cause les moyens et les démarches didactiques et pédagogiques mis en œuvre pour atteindre l'une des finalités de l'actuelle réforme éducative, exprimée dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale. Par ailleurs, malgré les représentations favorables exprimées à son profit, le Français, perçu dans son code vestimentaire, est « *inacceptable* » par la majorité des apprenants interrogés. Dans ce sens, il est perçu sous deux dimensions, sociale et religieuse : « *vêtements indécents* », « *vêtements non conformes aux exigences religieuses.* ».

Le Français, considéré comme « *Etranger* » dans la présente recherche, est perçu par les apprenants sous deux aspects majeurs : absence physique et présence imaginaire. Il n'existe plus physiquement sur le territoire algérien, depuis l'indépendance du pays, mais il est toujours présent sous deux formes : la première est liée aux différentes relations officielles de coopération dans de nombreux domaines, politiques, économiques, sécuritaires, sociaux, culturels, etc. maintenues entre la France et l'Algérie ; la deuxième est en relation avec l'imaginaire collectif algérien, ayant gardé l'image d'un Français « *colonisateur* ». Il est souvent perçu comme source de « *danger* » aux principes fondateurs de l'identité algérienne valorisés dans la politique linguistique et éducative algérienne, à savoir l'Arabité et l'Islamité.

Il nous paraît que la valorisation de la culture algérienne au détriment de la culture française et le dévoilement de plusieurs représentations et stéréotypes, stigmatisant la langue française, le Français et la France ne sont que le résultat de plusieurs influences sociales, idéologiques, historiques, religieuses et éducatives. L'abus dans le maintien de la politique éducative aux conflits historiques, entre l'Algérie et la France, à la survalorisation de la religion et de la langue arabe, est le facteur le plus influant sur les représentations culturelles et interculturelles que



## Chapitre II Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants de FLE au cycle secondaire

---

se font les apprenants du Sud algérien à l'égard de ce qui porte le qualificatif « *français* ». Les arguments qui étayent ce constat nous indiquent que :

- l'importance accordée à la langue française au sein de l'école a progressivement reculé au profit de la langue arabe ;
- la culture véhiculée par la langue arabe a été promue de manière abusive, en occultant la réalité multilingue et multiculturelle de l'Algérie ;
- la langue-culture arabe est médiatrice de l'Islam, d'où son statut « *sacré* » au sein de l'école.

La valorisation de la langue-culture arabe a grandement influencé le développement du principe d'Altérité chez les apprenants, car elle a longtemps contribué au développement de représentations défavorables vis-à-vis de l'Étranger qui n'adhère pas aux principes religieux de l'Islam. D'un autre point de vue, le Français, en tant qu'individu étranger, est perçu dans son aspect historique d'« *ancien colonisateur* ». L'école valorise davantage l'enseignement de l'histoire algérienne, en mettant l'accent sur les conflits franco-algériens liés à la colonisation. Par conséquent, le Français est lié aux crimes commis contre les algériens durant toute la période de la colonisation. En effet, nous pensons qu'il est judicieux de préserver l'école, en l'éloignant des conflits historiques, politiques et idéologiques, en vue de garantir à l'apprenant algérien un meilleur épanouissement intellectuel.

**Conclusion partielle**

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats obtenus par le questionnaire destiné aux apprenants. Nous avons vu l'influence de plusieurs facteurs, politiques, idéologiques, historiques, sociaux et religieux, sur les représentations linguistiques, culturelles et interculturelles des apprenants.

La langue-culture française, la France et le Français sont souvent perçus sous l'angle historique, religieux et social. Les effets de la colonisation de l'Algérie, ayant duré 132 ans, demeurent encore présents dans l'imaginaire collectif des Algériens. La figure du Français est, par conséquent, influencée : certains apprenants se jettent dans les conflits du passé, malgré l'éloignement physique de celui-ci. Ces conflits sont souvent impliqués explicitement ou implicitement dans la politique éducative algérienne depuis l'indépendance. Ils sont explicitement introduits par l'enseignement de l'histoire de l'Algérie, en ne mettant l'accent que sur le Français « *hostile* », « *impitoyable* », etc. La figure du Français, ayant soutenu la guerre révolutionnaire, est rarement évoquée à l'école algérienne. Elle est implicitement influencée, par la politique d'arabisation enclenchée depuis l'indépendance, en créant souvent une opposition arabisant/francisant.

Cette politique valorise davantage la langue-culture arabe, au détriment des langues-cultures existant en Algérie et de la langue-culture française. En s'appuyant sur l'attachement des Algériens à l'Islam, religion de la quasi-majorité, pratiquée et transmise exclusivement en langue arabe, la culture arabe se sacralise et se crée un statut particulier, car elle découle des principes de l'Islam. Par conséquent, certaines représentations de l'Étranger sont influencées par les préceptes religieux.

## **CHAPITRE III**

# **ANALYSE DES DONNEES DU QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS DE FLE AU CYCLE SECONDAIRE**

### **Introduction partielle**

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats obtenus par le questionnaire destiné aux apprenants. Nous avons vu l'influence de plusieurs facteurs, politiques, idéologiques, historiques, sociaux et religieux, sur les représentations linguistiques, culturelles et interculturelles des apprenants interrogés.

Le présent chapitre présentera les résultats du questionnaire destiné aux enseignants de langue française, exerçant au cycle secondaire dans la wilaya de Bechar. Nous voudrions cerner la place accordée par les enseignants à la dimension (inter)culturelle au sein de leur classe. La place de l'interculturel se traduit par, d'une part, les représentations des enseignants vis-à-vis de la culture étrangère et, particulièrement, de la culture française ; d'autre part, la nature des pratiques enseignantes et des procédés didactiques et pédagogiques, mis en œuvre en vue non seulement d'installer, chez les apprenants, des compétences culturelles et interculturelles, mais également d'optimiser leur perception de l'Altérité.

Outre la maîtrise de la langue, l'enseignement d'une langue étrangère requiert l'acquisition des compétences didactiques et pédagogiques, au fur et mesure, de la formation universitaire, professionnelle et continue, afin de pouvoir aider l'apprenant à acquérir des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles.

Le questionnaire est scindé en quatre (04) parties qui s'articulent autour de certains objectifs de notre recherche :

- La première est consacrée à la collecte de données liées aux enseignants enquêtés ;
- La deuxième sert à cerner la place accordée, par les enseignants, à la dimension culturelle et interculturelle en classe de FLE ;

### **Chapitre III            Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire**

---

- La troisième est consacrée aux démarches didactiques mises en œuvre en classe afin d'aborder la dimension (inter)culturelle.
- La quatrième se veut une vérification de la place accordée à la dimension culturelle et interculturelle durant la formation des enseignants (universitaire, professionnelle, séminaires des inspecteurs).

## **1. Description de l'échantillon**

Dans cette partie, nous allons présenter des données concernant les enseignants enquêtés : sexe, diplômes obtenus, expérience professionnelle. Ces données nous aideront à l'analyse des autres données recueillies dans les autres parties du questionnaire, car « *La qualité d'un enseignement de langue dépend du rapport de l'enseignant à cette langue étrangère, c'est-à-dire du degré de maîtrise qu'il en a, de son âge, de sa formation, etc.* »<sup>1</sup>.

### **1.1. Nombre et sexe**

L'échantillon est composé de 20 enseignants de FLE au cycle secondaire, exerçant dans la wilaya de Bechar : 09 professeurs de sexe féminin et 11 professeurs de sexe masculin.

**Tableau 14 : Nombre et sexe**

Sexe	Nombre
<b>Féminin</b>	09
<b>Masculin</b>	11
<b>Total :</b>	20

### **Interprétation et analyse**

En Algérie, nous constatons de plus en plus que la fonction d'enseignant de langue est souvent pratiquée par des femmes, au moment où les hommes s'orientent vers d'autres fonctions. Cependant, ces chiffres nous indiquent une autre réalité. Au Sud algérien, le manque d'enseignant de langue française persiste pendant de longues années ; ce qui obligeait le Ministère de l'Education à recruter les jeunes diplômés, provenant du Nord du pays, ayant poursuivi leur

---

<sup>1</sup> DJEBLI. Mohand Ouali, « Tentatives d'enseignement du FOS en Algérie : les raisons d'un échec », AL'ADAB WA LLUGHAT (Lettres et Langues), N° 10, Janvier 2015, Université Alger 2, pp. 293-311

## Chapitre III Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

curcus universitaire en langue française : Ingénieurs en Génie Civil, Mécanique, Electrique, Electronique, etc.

Malgré l'ouverture du Département de Langue et Littérature françaises à l'Université de Bechar, durant l'année universitaire 2000 – 2001, pour former de jeunes licenciés, capables d'occuper les postes vacants, le manque d'enseignants de cette langue manifeste encore à Bechar. Par conséquent, les jeunes diplômés en langue française, majoritairement de sexe masculin, viennent des wilayas du Nord pour s'installer et enseigner à Bechar. Pour des raisons qui pourraient être d'ordre sociologique, les diplômés de sexe féminin ne se déplacent au Sud que dans des cas rares.

### 1.2. Diplômes obtenus

Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer la qualité du diplôme qu'ils ont acquis pour entreprendre une carrière dans l'enseignement du français. Nous leur avons proposé une liste de diplômes, tel que nous l'avons mentionné dans le Tableau 14 ci-dessous :

**Tableau 14 : Diplômes obtenus**

Diplôme	Nombre
Licence classique (BAC + 4)	08
Licence LMD (BAC + 3)	04
Master	08
Magistère	00
Doctorat	00
Autre(s) diplôme(s)	00

### Interprétation et analyse

Le Tableau 14 nous montre des chiffres relatifs aux diplômes acquis par les enseignants interrogés. Tous les enseignants ont acquis des diplômes en

### **Chapitre III                    Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire**

---

graduation. Les lois de recrutement d'un enseignant au cycle secondaire requièrent l'acquisition du diplôme de Master. Cependant, le manque d'enseignants de français dans ce cycle à Bechar contraint le Ministère à accepter le recrutement des titulaires du diplôme de Licence. L'ouverture d'une Ecole Normale Supérieure des Enseignants (ENS) à Bechar contribue à la formation des enseignants de français, ce qui en allège les conséquences.

Nous constatons une amélioration dans la qualité des enseignants de FLE recrutés. Le Ministère passe du recrutement des diplômés dans des spécialités en sciences exactes, ayant effectué juste leur cursus universitaire en langue française, à la formation des enseignants dans les établissements de l'enseignement supérieur spécialisés, en dépassant les faveurs de recrutement des diplômés en Licence de langue française, ce qui expliquerait le nombre restreint d'enseignants de français, ayant acquis le diplôme de Licence (LMD).

#### **1.3. L'expérience professionnelle**

L'expérience professionnelle acquise sur le terrain nous semble importante, malgré l'hétérogénéité des apprenants que les enseignants reçoivent d'une année à une autre.

**Tableau 15 : Expérience professionnelle**

<b>Expérience professionnelle</b>	<b>Nombre</b>
<b>01 – 05 ans</b>	14
<b>05 – 10 ans</b>	06
<b>10 – 20 ans</b>	00
<b>Plus de 20 ans</b>	00



### **Interprétation et analyse**

Le Tableau 15 nous indique que l'expérience professionnelle des enseignants interrogés varie entre 01 et 05 ans pour 14 enseignants et de 05 à 10 ans pour le reste.

Nous avons évoqué précédemment la question du recrutement des enseignants de français et l'influence du manque constaté localement. Les jeunes enseignants, provenant des régions du Nord du pays, trouvent des difficultés de recrutement dans leurs wilayas d'origine, du coup, ils s'orientent vers le Sud pour entreprendre une carrière de quelques années. Après leur titularisation, ils préfèrent rejoindre leurs lieux de résidence ou les wilayas proches. Par conséquent, l'expérience professionnelle acquise, en exerçant au Sud, serait mise en œuvre dans d'autres wilayas, pour laisser des postes ouverts au recrutement des autres enseignants vacataires ou par voie de concours. Cela explique le nombre élevé d'enseignants ayant une expérience professionnelle entre 00 à 05 ans.

La première partie du questionnaire nous a permis de lier les données collectées avec les spécificités du contexte professionnel des enseignants de FLE à Bechar. Le recul progressif du niveau de la langue française dans cette région du Sud algérien est dû, d'une part, à la politique éducative, fondée sur l'arabisation, et, d'autre part, au recrutement massif, pendant plusieurs années, d'enseignants de français, n'ayant pas reçu de formation didactique et pédagogique nécessaire. En outre, l'expérience professionnelle acquise par les enseignants, provenant du Nord algérien, devrait être mise au service des apprenants de la région du Sud. Dans ce sens, il faudrait exiger aux enseignants, provenant des régions du Nord, l'exercice de leurs fonctions pour une longue durée, avant de rejoindre leurs wilayas natales. Cela permettra aux apprenants de bénéficier de l'expérience professionnelle des enseignants et des acquis des différentes formations qui leur seront dispensées.

## **2. La place de la dimension (inter)culturelle en classe de FLE**

L'intégration de la dimension culturelle et interculturelle en classe de langue étrangère n'est pas une chose aisée, car elle exige, d'une part, l'ouverture de l'enseignant à la culture de l'Autre et des compétences didactiques et pédagogiques spécifiques pour pouvoir assurer un enseignement articulé de la composante linguistique et de la composante culturelle ; d'autre part, une volonté politique explicite qui s'exprime dans les orientations officielles, les programmes, les répartitions, etc.

Dans cette partie du questionnaire, nous voudrions déceler la place, accordée, par les enseignants de FLE au cycle secondaire à Bechar, à la dimension culturelle et interculturelle, en classe. Nous voudrions aussi évaluer l'efficacité de leurs pratiques didactiques et pédagogiques et mesurer leur conformité avec les orientations des didacticiens des langues étrangères et les recommandations de l'actuelle réforme éducative, mise en vigueur depuis 2003.

### **2.1. La culture francophone/française en classe**

Afin de pouvoir cerner la place accordée à la culture francophone et, particulièrement, la culture française, nous avons demandé aux enseignants de répondre par « Oui » ou « Non » à la question suivante (Question 1) : Est-il important d'aborder la culture française et/ou francophone en classe de FLE ? Les résultats sont présentés dans le Tableau 16 ci-dessous.

**Tableau 16 : La place de la culture francophone/française en classe**

<b>Question 1: Est-il important d'aborder la culture francophone/française en classe de FLE ?</b>	<b>Nombre de réponse</b>
<b>Oui</b>	17
<b>Non</b>	03
<b>Total</b>	20

### **Interprétation et analyse**

Le tableau ci-dessus (Tableau 16) montre que 17 enseignants interrogés sont conscients de l'importance de l'intégration de la dimension culturelle francophone et française en classe de FLE ; 03 enseignants seulement répondent par « Non ».

Quantitativement, les résultats sont satisfaisants, dans la mesure où la majorité des enseignants est consciente de l'importance de l'intégration de la culture étrangère dans l'enseignement de la langue étrangère. Cependant, il est aussi inadmissible que (03) enseignants ne se rendent pas encore compte de la place des compétences culturelles et interculturelles dans l'efficacité de la communication entre natif et non-natif (l'apprenant).

Les enseignants, ayant répondu favorablement à l'intégration de la culture francophone et française au sein de la classe de FLE, ont justifié leur positionnement dans les discours suivants :

**Enseignant 1 :** « *Le mode d'expression reflète la culture.* »

**Enseignant 2 :** « *C'est important et évident pour bien assimiler la différence entre les deux (culture et culture francophone).* »

**Enseignant 3 :** « *Elle peut constituer un élément très favorable pour connaître d'autres cultures.* »

**Enseignant 4 :** « *(...) pour à la fois s'enrichir et s'en distinguer.* »

**Enseignant 5 :** « *(...) pour la compréhension de certains supports surtout s'ils sont authentiques. D'ailleurs, apprendre une langue étrangère, c'est aborder inévitablement sa culture.* »

**Enseignant 6 :** « *c'est la langue qui attire.* » ;

**Enseignant 7:** « *Mais pas forcément* » ;

### Chapitre III                    Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

---

**Enseignant 8 :** « *Oui, pour faciliter l'assimilation des informations par l'apprenant.* » ;

**Enseignant 9 :** « *Ils se forment actuellement pour une communication orale et écrite.* » ;

**Enseignant 10 :** « *On ne peut pas séparer l'aspect linguistique de l'aspect culturel dans l'enseignement des langues étrangères.* » ;

**Enseignant 12 :** « *On aborde la culture française en cas de besoin à l'image des classes terminales là où nous sommes appelés à mentionner les pratiques répressives contre le peuple algérien et parfois le mode de vie (juste un florilège) on se base aussi sur la culture francophone pour renforcer l'identité algérienne et reconnaître les coutumes de la région et son histoire.* » ;

**Enseignant 13 :** « *C'est très important, car on doit savoir la culture pour un meilleur apprentissage de n'importe quelle langue.* » ;

**Enseignant 14 :** « *Chaque langue a son espace géographique et culturel.* » ;

**Enseignant 16 :** « *En introduisant la dimension culturelle, l'apprenant va acquérir la capacité de développer des relations de respect mutuel et d'établir des relations entre les diverses cultures.* » ;

**Enseignant 17:** « *La culture aide pour apprendre la langue et son enseignement doit être lié à l'enseignement de la langue.* » ;

**Enseignant 18 :** « *La langue et la culture sont indissociable et aucun trait de civilisation n'existe indépendamment de la langue.* » ;

**Enseignant 20 :** « *Car l'apprenant doit connaître la culture de la langue qu'il apprend pour pouvoir s'exprimer sans avoir peur de dire certains termes inappropriés à sa culture.* ».

Si sur le plan quantitatif nous avons jugé le positionnement des enseignants comme satisfaisant, l'aspect qualitatif de leurs justifications

### Chapitre III                    Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

---

insinue à une défaillance dans leur formation, notamment dans son volet didactique et pédagogique, lié à l'intégration de la culture française en classe de FLE. Les justifications des enseignants s'articulent autour de l'importance de l'enseignement de la culture qu'ils évoquent superficiellement dans la mesure où l'intérêt réel de la dimension culturelle et interculturelle, en rapport avec la construction de l'identité et des compétences communicationnelles des apprenants, n'a été abordé qu'implicitement par les enseignants (1, 4, 16 et 20). Les autres enseignants insistent seulement sur l'intérêt de « connaître » les aspects culturels de la langue française.

Les enseignants, ayant répondu par « Non », ont justifié leur réponse dans les discours suivants :

**Enseignant 11 :** « *Il n'est pas obligatoire d'aborder la culture francophone. On peut l'utiliser seulement comme exemple parce qu'on est entrain d'enseigner une langue étrangère Français Langue Étrangère et pas maternelle.* » ;

**Enseignant 15 :** « *Les apprenants refusent une culture étrangère.* » ;

**Enseignant 19 :** « *Ce n'est pas nécessaire, car il y a des leçons qui n ont pas relation avec la culture.* » ;

Les réponses des enseignants (11, 15 et 19) montrent de manière apparente la qualité de la formation didactique et pédagogique reçue par ces enseignants. Certains nient l'importance de la dimension culturelle en classe et d'autres la reconnaissent pour des raisons didactiquement infondées : « *Les maîtres n'ont pas de formation théorique solide. Ils ne savent pas dans quelle perspective méthodologique s'inscrit leur pratique.* »<sup>1</sup>. Certes, à l'exception des écoles supérieures, le diplôme de Licence de langue française ne vise pas principalement la formation de futurs enseignants de FLE. Il s'agit, en réalité, d'un parcours académique, durant lequel quelques matières, abordant

---

<sup>1</sup>DJEBLI. Mohand Ouali, *Op. Cit*, 2015, pp. 293-311

superficiellement les principaux axes de la didactique et de la pédagogie, sont suggérées. Or, une réelle formation des enseignants nécessite l'intégration du critère de la diversité qui doit chercher le nouvel horizon des enseignants de langue<sup>1</sup>.

## **2.2. Définition des objectifs culturels**

Toute démarche scientifique et méthodique impose la définition des objectifs à atteindre à court et/ou à long terme. La définition d'un objectif culturel dans l'enseignement du FLE indique l'importance accordée à la dimension culturelle. Elle demeure l'une des démarches incontournables de tout travail pré-didactique de l'enseignant qui permet de prévoir et de déterminer les outils, les supports et les démarches didactiques et pédagogiques appropriés pour atteindre ces objectifs, et « *la progression est systématisée en objectifs culturels, les contenus sont hiérarchisés et ne peuvent être abordés que selon un ordre déterminé à l'avance.* »<sup>2</sup>. Pour cela, la deuxième question (Question 2), destinée aux enseignants, pivote autour de la définition des objectifs culturels en classe : Dans vos fiches didactiques, intégrez-vous des objectifs d'enseignement en rapport avec l'aspect culturel ? Nous leur avons ensuite demandé de justifier leurs réponses. Les résultats sont présentés dans le Tableau 17 ci-dessous.

**Tableau 17 : Les objectifs culturels en classe**

<b>Question 2 : Dans vos fiches didactiques, intégrez-vous des objectifs d'enseignement en rapport avec l'aspect culturel ?</b>	<b>Nombre de réponse</b>
<b>Oui</b>	14
<b>Non</b>	06
<b>Total</b>	20

<sup>1</sup> CUQ. Jean-Pierre, « Diversité culturelle, diversité linguistique... Vers une diversité méthodologique pour les professeurs de langue ? », In, CONÇALVES. Carolina, GROUX. Dominique, *Op. Cit*, 2009, pp. 15-32

<sup>2</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1993, p. 179

### **Interprétation et analyse**

Le Tableau 17 nous montre que l'importance accordée à la dimension culturelle est clairement apparente : 14 enseignants définissent des objectifs culturels dans leurs fiches didactiques ; 06 enseignants ne les y définissent pas. Logiquement, si la définition d'un objectif supposait la mise en œuvre de moyens didactiques et pédagogiques pour l'atteindre, sur le plan quantitatif, ces objectifs occuperaient une place importante dans les pratiques enseignantes de nos informateurs. En d'autres termes, c'est la nature des objectifs définis qui détermine le déroulement des enseignements en classe.

Pour évaluer la pertinence de cette place accordée aux objectifs culturels, nous exposerons les justifications fournies par les enseignants. Ces derniers qui définissent des objectifs culturels parallèlement aux objectifs linguistiques disent ceci :

**Enseignant 1 :** « *Pour se rapprocher de la réalité des pays francophones.* » ;

**Enseignant 3 :** « *A travers des documents authentiques qui véhiculent la culture de l'autre.* » ;

**Enseignant 4 :** « *Pour pouvoir permettre à l'apprenant d'avoir un bagage culturel et savoir se situer par rapport aux autres cultures.* » ;

**Enseignant 6 :** « *(...) dans un texte ou des exemples* » ;

**Enseignant 8 :** « *Oui, parce que l'apprenant apprend des choses qu'il va appliquer dans sa vie quotidienne donc il faut toujours faire le lien.* » ;

**Enseignant 9 :** « *(...) pour intégrer l'interculturel et pour une diversité culturelle en classe.* » ;

**Enseignant 10 :** « *La langue doit être un outil d'ouverture à la culture de l'autre.* » ;

### Chapitre III                    Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

---

**Enseignant 11 :** *« D'abord, le respect de programme d'enseignement de français en Algérie exige l'intégration de l'aspect culturel, car le public enseignés sont des Algériens arabo-musulmans. » ;*

**Enseignant 12 :** *« On intègre des objectifs en rapport avec l'aspect culturel dans nos fiches, afin de renforcer la citoyenneté, la solidarité la mutualité chez nos apprenants voir même accepter l'autre et savoir vivre avec. » ;*

**Enseignant 15 :** *« On cherche toujours à développer toutes les compétences de l'apprenant en particulier la compétence culturelle et linguistique. »*

**Enseignant 16 :** *« Vu que l'enseignement d'une langue étrangère se focalise sur ses paramètres culturels et sans lesquels, cette langue n'est qu'un idiome. Donc, il est indispensable d'insérer des objectifs d'enseignement avec l'aspect culturel. »*

**Enseignant 17 :** *« On ne peut apprendre une langue que si l'on accepte sa culture. Parfois, j'intègre la culture selon le thème abordé, car la compréhension y est liée. » ;*

**Enseignant 18 :** *« C'est intéressant et pour ne pas oublier. » ;*

**Enseignant 19 :** *« C est toujours dans l intérêt de l'apprenant, car on a des projets qui portent sur les voyages les traditions, surtout en 2<sup>ème</sup> AS, c'est pourquoi on intègre le côté culturel mais pas toujours ».*

Ces justifications exprimées par les enseignants interrogés reconnaissent le rapport existant entre « langue » et « culture ». Elles montrent la conscience de certains de l'importance l'intégration des aspects culturels dans l'enseignement du français. La définition des objectifs culturels vise chez la majorité le développement des compétences culturelles et interculturelles et du principe de l'Altérité chez leurs apprenants.

Les autres enseignants ont justifié la négligence des objectifs culturels dans leurs pratiques enseignantes en disant :



### Chapitre III                    Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

---

**Enseignant 2 :** « *La culture, c'est important dans la fiche, mais elle est introduite implicitement. Elle n'a rien avoir avec les objectifs inscrits dans les fiches didactiques.* » ;

**Enseignant 5 :** « *Si l'on ne s'intéresse pas à un aspect, on ne l'intègre pas dans la fiche.* » ;

**Enseignant 7 :** « *Je suis ce qui est mentionné dans les progressions envoyées par le Ministère de l'éducation.* » ;

**Enseignant 13 :** « *Pas toujours, mais parfois, j'intègre quelque chose de la culture. Je me retrouve parfois obligé de l'intégrer par souci d'explication et de compréhension.* » ;

**Enseignant 14 :** « *Je n'ai pas pensé à le faire, car les répartitions ne visent pas les aspects culturels du français.* » ;

**Enseignant 20 :** « *Mes objectifs visent essentiellement la progression de l'apprenant au niveau linguistique.* ».

Ces enseignants n'intègrent pas des objectifs culturels dans leurs fiches didactiques pour des raisons liées, d'une part, à une focalisation abusive sur l'aspect linguistique de la langue et, d'autre part, à l'aspect institutionnel, en relation avec les progressions envoyées par le Ministère de l'éducation : les enseignants les plus consciencieux « *s'efforcent de respecter les programmes officiels et les contenus des manuels. Ils sont incapables de concevoir d'autres objectifs, d'autres démarches que celles apprises dans les centres de formation.* »<sup>1</sup>. Certes, le respect des instructions et orientations ministérielles est une obligation qui relève de l'éthique de la profession d'enseignant, cependant, cela ne peut empêcher celui-ci d'être créatif dans ses pratiques en classe, en enseignant parallèlement l'aspect linguistique de la langue française, tel qu'il est généralement recommandé par les instructions du Ministère par

---

<sup>1</sup> DJEBLI. Mohand Ouali, *Op. Cit*, 2015, pp. 293-311

l'intermédiaire des inspecteurs, et les aspects culturels, comme le recommandent tous les didacticiens des langues étrangères.

L'intérêt accordé à la dimension culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE au cycle secondaire à Bechar est caractérisé par une ambiguïté qui se dévoile dans les discours des enseignants. Ceux qui manifestent cet intérêt recourent à des justifications dépourvues de fondements didactiques, comme nous le remarquons dans les propos des enseignants (3, 6, 8, 17, 18 et 19). Par ailleurs, celles qui sont exprimées par les autres enseignants, sont claires, en abordant implicitement l'intérêt accordé à la dimension linguistique dans les progressions annuelles officielles.

Cette ambiguïté, dominant les propos de plusieurs enseignants interrogés, et l'opposition de certains à l'intégration des objectifs culturels dans les fiches didactiques et pédagogiques insinuent à plusieurs anomalies, notamment d'ordre institutionnel, en rapport avec la formation des enseignants, les programmes d'enseignement, les progressions qui les accompagnent et, enfin, les orientations du Ministère de la tutelle : *« la notion d'objectif permet de centrer l'apprentissage sur des savoirs faire interprétatifs permettant d'optimiser la relation entre la culture étrangère enseignée et la culture de l'élève. »*<sup>1</sup>.

La deuxième partie du questionnaire, consacrée à la place accordée par les enseignants à la culture française en classe, à travers la définition des objectifs culturels, nous montre que même si les enseignants, dans leur majorité, sont conscients de l'importance de l'intégration de la dimension culturelle, le critère qualitatif de leurs justifications vise seulement la logique de connaître la culture de la langue-cible. Il s'agit d'un enseignement des connaissances culturelles encyclopédiques. Or, ils ne se rendent pas compte du rôle des aspects culturels dans le développement des compétences de communication des apprenants et le développement du processus de construction de leur identité.

---

<sup>1</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1993, p. 118

### **3. Démarches didactiques et pédagogiques**

Dans cette partie du questionnaire, nous voudrions explorer les démarches didactiques liées à l'intégration de la dimension culturelle et interculturelle, mises en œuvre par les enseignants enquêtés, et évaluer le degré de leur efficacité.

#### **3.1. La culture étrangère et la culture maternelle**

Pour introduire la culture étrangère en classe de langue, l'une des démarches les plus importantes à ne pas mettre à l'écart est la culture maternelle de l'apprenant. G. ZARATE définit la classe de langue « *comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation.* »<sup>1</sup>. L'objectif de cette introduction est ni de mettre en opposition des deux cultures (étrangère/maternelle), ni de conduire l'apprenant vers une renonciation à sa culture maternelle. Il s'agit de la création de perspective d'entente entre les représentations culturelles véhiculées par la langue étrangère et celles véhiculées par la culture d'origine de l'apprenant. La question que nous avons posée aux enquêtés (Question 3) a pour objectif de savoir si la culture étrangère est introduite dépendamment ou indépendamment de la culture d'origine des apprenants : En classe, abordez-vous la culture étrangère dépendamment ou indépendamment de la culture maternelle de l'apprenant ? Nous leur avons ensuite demandé de justifier leurs réponses. Les résultats de cette question sont présentés dans le Tableau 18 ci-dessous.

---

<sup>1</sup> *Idem*, p. 11

**Tableau 18 : Culture étrangère/culture maternelle**

<b>Question 3 : En classe, abordez-vous la culture étrangère :</b>	<b>Nombre de réponse</b>
<b>Indépendamment de la culture maternelle de l'apprenant ?</b>	09
<b>dépendamment de la culture maternelle de l'apprenant ?</b>	11
<b>Total</b>	20

### **Interprétation et analyse**

Ce tableau (Tableau 18) montre que la culture étrangère est abordée dépendamment de la culture maternelle des apprenants par 11 enseignants et indépendamment de cette dernière par 09 enseignants.

Il s'avère que presque la moitié des enseignants interrogés (09 enseignants) ne prennent pas en compte la culture maternelle des apprenants, lors de l'introduction de la culture étrangère. Or, pour G. ZARATE, « *l'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche.* »<sup>1</sup>. Selon ces propos, l'enseignant d'une langue étrangère devrait jouer le rôle de conciliateur des différences pouvant exister entre la culture étrangère et la culture maternelle de l'apprenant. Ce rôle mené consciemment conduirait l'apprenant au développement du principe d'Altérité, basé essentiellement sur la relativisation des représentations et des stéréotypes véhiculés par les deux cultures, étrangère et maternelle.

---

<sup>1</sup>Idem, p. 11

### Chapitre III                    Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

---

D'autres enseignants (11) intègrent la culture étrangère en classe dépendamment de la culture maternelle des apprenants. Sur le plan quantitatif, nous considérons cette démarche adoptée comme convenable. Nous essayons d'évaluer son efficacité à travers les justifications exprimées par les enseignants :

**Enseignant 1 :** « *Les intersections entre les cultures* » ;

**Enseignant 3 :** « *Afin de s'imprégner des données propres à sa culture.* » ;

**Enseignant 4 :** « *Plutôt parallèlement à la culture maternelle. De telle sorte à ce que l'apprenant puisse faire la différence.* » ;

**Enseignant 9 :** « *Elle exige une planification et une organisation préalables ; elle est censée être intéressante, motivante et utile pour les apprenants* » ;

**Enseignant 10 :** « *L'apprenant doit savoir les points de divergences et convergences entre sa culture maternelle et la culture étrangère.* » ;

**Enseignant 11 :** « *Comme on a déjà dit avant, la culture du public enseigné diffère de notre culture maternelle* » ;

**Enseignant 12:** « *A ce stade, nous voulons rendre l'apprenant ouvert sur le monde également sur les autres cultures et coutumes mais, vu notre cas nous ne pouvons pas nous plonger plus profondément dans les cultures étrangères comme la région et bien conservatrice.* » ;

**Enseignant 14 :** « *Faire des comparaisons entre les cultures.* » ;

**Enseignant 16 :** « *La culture étrangère est abordée dépendamment de la culture maternelle de l'apprenant parce qu'elle est considérée dans son vécu intime, ainsi cela l'aidera à élargir ses visions et enrichir son répertoire linguistique et culturel.* » ;

**Enseignant 17 :** « *Puisque c'est une langue étrangère, on aura recours à la langue intermédiaire donc arabe de temps à autre, mais modérément.* » ;

**Enseignant 19 :** « *On essaye de ne pas sortir de ce qui est demandé.* » ;

**Enseignant 20 :** « *Pour des raisons linguistiques, le fait de dire des mots qui sont contraires à sa culture.* » ;

Nous signalons, ici, une remarque : l'enseignant N°4 déclare qu'il aborde la culture étrangère indépendamment de la culture maternelle. Cependant, dans sa justification, il se contrarie et s'oriente en faveur de l'intégration de la culture étrangère dépendamment de la culture maternelle. Par ailleurs, les enseignants disent qu'il faudrait amener l'apprenant à se rendre compte des différences et des similitudes existant entre la culture étrangère et la sienne. Ils utilisent dans leur propos des expressions ancrées dans une approche comparative des cultures. Certes, il est indispensable de mettre le point sur la différence culturelle, mais l'approche culturelle et interculturelle va au-delà de la démarche comparative. L'objectif de cette étape incontournable est d'essayer de relativiser les représentations et les stéréotypes des apprenants pour dépasser les perceptions stigmatisant l'Étranger et sa réalité socioculturelle. Pour J-M. DEFAYS, l'approche d'une culture étrangère nécessite « *non seulement de prendre conscience de l'existence et du fonctionnement de ces habitus, crible et stéréotypes, au sein d'un groupe comme chez chaque individu, mais aussi de relativiser leur importance et leur pertinence.* »<sup>1</sup>.

Par ailleurs, les enseignants qui abordent la culture étrangère indépendamment de la culture maternelle justifient leur choix dans les propos suivants :

**Enseignant 2 :** « *Pour aider l'apprenant à connaître une nouvelle culture et laisser sa propre culture lui donner l'envie de s'ouvrir sur les autres cultures.* » ;

**Enseignant 5 :** « *puisque chaque culture a ses propres spécificités.* » ;

---

<sup>1</sup>DEFAYS. Jean-Marc, *Op. Cit.*, 2018, p. 84

### Chapitre III                    Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

---

**Enseignant 6 :** « (...) dans quelques situations pour mieux comprendre. » ;

**Enseignant 7 :** « L'enseignant de langues est amené à assumer sa responsabilité en tant que médiateur interculturel. » ;

**Enseignant 8 :** « Indépendamment de la culture maternelle, car il s'agit de deux pays différents et de deux cultures différentes » ;

**Enseignant 13 :** « Connaître une nouvelle culture est important, mais la culture maternelle est indispensable. » ;

**Enseignant 15 :** « (...) parce que les deux cultures ne sont pas les mêmes. » ;

**Enseignant 18 :** « Ils ont une culture limitée. ».

Il est clair que les propos des enseignants (2, 5, 6, 7, 8, 13, 15 et 18) sont infondés. Ces discours poussent tout didacticien à s'interroger sur cette situation et remettre en question la solidité de la formation des enseignants en Algérie. Dans le chapitre précédent, nous avons constaté clairement l'influence d'une politique, menée par des courants idéologiques, sur l'école et, notamment, l'enseignement du français, considéré comme première langue étrangère en Algérie. Cette influence affecte aussi la formation des enseignants : « *Il arrive aussi que le professeur de langue ait plus à subir que les autres professeurs l'ingérence des non-spécialistes qui ne se gênent pas pour lui dire comment procéder, comme si l'enseignement des langues relevait du simple bon sens.* »<sup>1</sup>.

Si la formation universitaire n'a pas pris, de manière approfondie, les démarches didactiques et pédagogiques à suivre pour intégrer efficacement la dimension culturelle et interculturelle en classe de FLE, tel qu'il mentionné dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008, nous nous interrogeons désormais sur la nature de la formation professionnelle et continue des enseignants, ainsi que les rencontres pédagogiques fréquentes, organisées par les inspecteurs, ou ce qu'on appelle « séminaire pédagogique ».

---

<sup>1</sup> *Idem*, p. 126

### **3.2. Des représentations et des stéréotypes dans les supports didactiques**

L'intégration de la dimension culturelle et interculturelle en classe de FLE exige le bon choix de supports didactiques authentiques : « [...] avec le document authentique, le quotidien, l'ordinaire et le banal deviennent objets légitimes d'enseignement et le document iconographique fait une entrée en force dans la classe. »<sup>1</sup>. Le document utilisé en classe doit décrire la réalité de la société étrangère, en proposant des représentations et des stéréotypes qui circulent dans la culture maternelle de l'apprenant, ce qui exige de l'enseignant une identification préalable des représentations et des stéréotypes interculturels qui se répandent dans la société de l'apprenant. Nous voudrions savoir si les enseignants procèdent au choix de supports didactiques (écrits, iconographiques, audio, audiovisuels, etc.) qui véhiculent des représentations et des stéréotypes décrivant la réalité étrangère. La question (Question4) est la suivante : Les supports didactiques que vous exploitez en classe, proposent-ils des représentations et des stéréotypes de la culture de l'apprenant et de la culture étrangère ? Les enseignants ont le choix de répondre par « Oui » ou « Non », en justifiant leurs réponses. Les résultats sont présentés dans Tableau 19 ci-dessous.

**Tableau 19 : Représentations et stéréotypes dans les supports didactiques**

<b>Question 4 : Les supports didactiques que vous exploitez en classe, proposent-ils des représentations et des stéréotypes de la culture de l'apprenant et de la culture étrangère ?</b>	<b>Nombre de réponse</b>
<b>Oui</b>	14
<b>Non</b>	06
<b>Total</b>	20

---

<sup>1</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1993, p. 101



### **Interprétation et analyse**

Ce tableau (Tableau 19) nous montre que 14 enseignants interrogés proposent, dans les supports didactiques utilisés, des représentations et des stéréotypes autour de la réalité socioculturelle étrangère ; par contre, 06 enseignants déclarent qu'ils ne prennent pas en considération ce critère, malgré l'importance de cette démarche sur laquelle insistent tous les didacticiens des langues-cultures étrangères. Nous exposons les explications des 14 enseignants pour évaluer l'efficacité de cette démarche, en se basant sur les raisons de la proposition des stéréotypes et des représentations dans les supports didactiques choisis :

**Enseignant 1 :** « (...) *pour illustration* » ;

**Enseignant 2 :** « *Oui, c'est important de faire un peu de mélange, la culture de l'apprenant lui sert pour mieux comprendre l'autre culture étrangère.* » ;

**Enseignant 3 :** « *À travers des exposés, l'apprenant peut faire des représentations.* » ;

**Enseignant 4 :** « *Beaucoup plus, les représentations et les stéréotypes de la culture étrangère afin de mettre en garde l'apprenant.* » ;

**Enseignant 6 :** « (...) *pour comprendre la vie étrangère* » ;

**Enseignant 7 :** « *L'enseignant de langues est plus que jamais amené à assumer sa responsabilité en tant que médiateur interculturel.* » ;

**Enseignant 9 :** « (...) *pour l'acceptation et le respect des diverses cultures, ainsi que de sa propre culture.* » ;

**Enseignant 10 :** « *c'est à travers la culture de l'autre que l'apprenant peut mieux connaître sa propre culture.* » ;

**Enseignant 11 :** « *On doit exploiter les support didactiques pour ne pas tomber dans une culture étrangère.* » ;

**Enseignant 12 :** « *Suivant le programme réservé au secondaire.* » ;

**Enseignant 15 :** « *On aborde souvent la culture maternelle parce que nos apprenants s'intéressent beaucoup plus à leurs propre culture et, d'un autre côté, parfois la culture étrangère, parce que elle permet d'élargir l'esprit de l'apprenant.* » ;

**Enseignant 16 :** « *C'est à travers sa culture maternelle qu'il peut s'ouvrir sur la culture cible (étrangère). On ne peut pas semer un grain dans une terre stérile.* » ;

**Enseignant 18 :** « *Ça donne une image sur le pays le peuple.* » ;

**Enseignant 20 :** « *Pour mieux connaître la culture du pays.* ».

Certains enseignants (2, 6, 9, 10, 16, 18 et 20) abordent superficiellement la raison de confronter l'apprenant à des représentations et stéréotypes, liés à la réalité socioculturelle étrangère, qui, surtout, circulent dans sa culture maternelle. Ils évoquent leur utilité dans la compréhension de la culture de l'autre, en se basant sur les perceptions de la culture maternelle. Or, l'exploitation des représentations et des stéréotypes véhiculés par les supports didactiques, en classe, sert à confronter les différentes perceptions provenant de la culture étrangère et de la culture maternelle, autour du même objet de représentations : « *Les informations recueillies pourraient non seulement être confrontées à des données de réalité pour en évaluer l'écart, mais surtout être utilisées comme base pour une relecture critique et pour un questionnement sur les raisons des attitudes des élèves.* »<sup>1</sup>.

L'exploitation des représentations et des stéréotypes, en classe, sert, méthodologiquement, à négocier leurs contenus et orienter l'activité analytique et critique de l'apprenant, vers une perception relativiste de sa propre culture et la reconnaissance des autres systèmes culturels. En optant pour une approche

---

<sup>1</sup> DE CARLO. Maddalena, *Op. Cit*, 1998, p. 110

interculturelle, chaque support devrait présenter plusieurs perceptions du même objet de représentation. L'exploitation didactique des supports vise davantage, selon M. DE CARLO, le développement de plusieurs aspects chez l'apprenant : capacités cognitives, l'observation, le classement, la confrontation, l'interprétation, la reconnaissance de leurs comportements, leurs habitudes, leurs modèles identitaires, non plus comme innés, naturels et universels, mais leur dimension sociale et historique leur confère le même statut que celui des autres cultures<sup>1</sup>.

Par ailleurs, les enseignants qui ne proposent pas de représentations et de stéréotypes dans les supports didactiques exploités en classe, justifient ce choix dans les énoncés suivants :

**Enseignant 5 :** « *Franchement, je n'ai pas compris cette question.* »

**Enseignant 8 :** « *Non, car il faut bien choisir des supports bénéfiques et qui donnent des informations utiles pour l'apprenant.* »

**Enseignant 13 :** « *À mon avis, pour que l'apprenant aime apprendre, il faut lui choisir des supports et des stéréotypes de sa culture pour lui simplifier et faciliter l'apprentissage.* »

**Enseignant 14:** « *On doit leurs apprendre à être humain, loin des stéréotypes et du racisme.* »

**Enseignant 17 :** « *Aucune comparaison* »

**Enseignant 19 :** « *Selon les objectifs de la leçon.* »

Une formation didactique et pédagogique solide des enseignants constitue la clé de la réussite de toute réforme éducative. Les énoncés des enseignants sont didactiquement insignifiants. Ils démontrent non seulement la fragilité de la formation qu'ils ont reçue, mais aussi la carence avérée des orientations des autorités, s'occupant du secteur éducatif, en vue d'appliquer les lois promulguées

---

<sup>1</sup> *Idem*, p. 77

dans le texte de référence, régissant le système éducatif algérien (Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008).

### **3.3. Diversité des supports pédagogiques et didactiques**

Pour aborder la culture étrangère en classe de langue, il est important de diversifier les supports pédagogiques et didactiques, ainsi que les activités d'apprentissage qui les accompagnent. A l'ère du numérique, l'utilisation des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans l'enseignement des langues-cultures étrangères devient non seulement attrayante, vu leur caractère interactif, mais aussi incontournable, car cette génération d'enseignants et, surtout, d'apprenants s'est imprégnée des acquis technologiques contemporains, contrairement au contexte d'une époque où primaient les supports écrits. J-M. DEFAYS pense que « *Le professeur n'est donc plus, en matière de langue et culture étrangères, la seule source d'exposition, de communication, d'apprentissage, mais c'est à lui que revient le rôle de rechercher, de gérer, d'exploiter (de filtrer) les opportunités dont ses apprenants peuvent profiter ailleurs.* »<sup>1</sup>

Le statut de l'Etranger, de sa culture et de son pays devrait être garanti en classe. Certes, plusieurs documents authentiques et outils pédagogiques pourraient assurer ce statut et rendre l'apprenant proche de la culture étrangère. Nous voudrions évaluer le choix des outils pédagogiques, visant l'intégration de la dimension culturelle en classe. Pour cela, nous leur avons demandé dans une question (Question 5) de citer les outils auxquels ils font recours. La question est la suivante : Sur quel(s) support(s) pédagogique(s) appuyez-vous pour exposer vos apprenants à la culture étrangère ? Les supports suggérés et les résultats sont présentés dans Tableau 20 ci-dessous.

---

<sup>1</sup> DEFAYS. Jean-Marc, *Op. Cit*, 2018, p. 129

**Tableau 20 : Les outils pédagogiques**

<b>Question 5 : Sur quel(s) support(s) pédagogique(s) appuyez-vous pour exposer vos apprenants à la culture étrangère ?</b>	<b>Nombre de réponse</b>	<b>Enseignant N°</b>
<b>Supports écrits</b>	16	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20.
<b>Supports audio</b>	13	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 16, 17, 18.
<b>Supports vidéo (Audiovisuels)</b>	19	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20.

### **Interprétation et analyse**

Comme nous le montrent les résultats du (Tableau 20), les supports vidéo (audiovisuels) sont fréquemment utilisés par cette génération d'enseignants, imprégnée elle aussi de l'ère du numérique et des technologies de l'information et de communication : 19 enseignants déclarent avoir recours à ce type de supports pour exposer les apprenants à la culture étrangère. Par ailleurs, les textes écrits n'ont pas encore perdu leur valeur de supports pour enseigner/apprendre une langue-culture étrangère : 16 enseignants y font recours pour dévoiler la réalité culturelle étrangère en classe. Certains supports écrits (textes littéraires, articles de journaux, articles de magazines, etc.) gardent encore leur place de supports didactiques et pédagogiques grâce à leur spécificité de médiateurs culturels et interculturels. Les supports audio sont utilisés par 13 enseignants. Ce dernier type de supports perd son efficacité de supports didactiques, car le monde actuel s'oriente davantage vers l'influence de l'iconicité, notamment dans le domaine de la publicité.

### Chapitre III      Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

Pour cerner le type des supports pédagogiques exploités par les enseignants interrogés, nous leur avons posé la Question 6 pour qu'ils choisissent parmi les supports didactiques suggérés ceux qu'ils utilisent pour aborder la culture étrangère en classe. Les résultats sont présentés dans le Tableau 21 ci-dessous.

**Tableau 21 : Types de documents didactiques**

<b>Question 6 : D'où puisez-vous vos document(s) didactique(s) que vous exploitez en classe pour exposer vos apprenants à la culture étrangère ?</b>	<b>Nombre de réponse</b>	<b>Enseignant N° :</b>
<b>Textes littéraires</b>	15	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20.
<b>Articles de journaux</b>	17	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20.
<b>Articles de magazines</b>	10	2,4, 5, 8, 9, 13, 14, 17, 18, 19.
<b>Séquences d'émissions audiovisuelles</b>	15	2, 4, 5, 7, 9, 16 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20.
<b>Séquences d'émissions radiophoniques</b>	06	4, 11, 13, 14, 17, 20.

### **Interprétation et analyse**

Le Tableau 21 montre que, pour introduire la culture étrangère en classe, 17 enseignants interrogés recourent aux articles de journaux ; 15 enseignants utilisent les séquences d'émissions audiovisuelles ; 10 enseignants s'appuient sur des articles de magazines et 06 autres comptent sur les séquences d'émissions radiophoniques.

Nous constatons que les supports didactiques audio sont mis à l'écart de la part de plusieurs enseignants. L'ère de la mondialisation et du numérique impose le recours aux supports audiovisuels (du son accompagné de l'image). C'est d'ailleurs ce qui crée facilement, en classe, une interactivité entre le support didactique numérique, le savoir et l'apprenant ; ce qui offre, selon J-M. DEFAYS, de nombreuses occasions efficaces et attrayantes pour apprendre une langue étrangère en dehors de la classe que dans la classe<sup>1</sup>.

Par la diversité des thèmes évoqués, les articles de journaux et de magazines et les supports numériques audiovisuels offrent de multiples occasions à l'apprenant de FLE au Sud algérien de rencontrer l'Etranger dans sa réalité politique, économique et socioculturelle : « *La variété des documents est un atout et il n'est guère productif d'opposer des catégories de documents entre elle sur un plan générale : article de presse contre texte littéraire, publicité contre film de fiction.* »<sup>2</sup>. Ils véhiculent tous des représentations et des stéréotypes, pouvant être confrontés avec ceux de la culture maternelle de l'apprenant. L'exploitation des supports didactiques ne s'appuie pas uniquement sur une démarche informative ou encyclopédique, mais sur la confrontation des perceptions vis-à-vis d'une/des réalité(s) ou d'un/des objet(s) de représentations, exposé(s) dans le document. Cependant, l'efficacité de ces supports dépend des démarches utilisées par les enseignants en classe et qui se montrent, au fur et mesure de l'analyse des premiers résultats du questionnaire, destiné aux enseignants, inefficaces.

---

<sup>1</sup> DEFAYS. Jean-Marc, *Op. Cit*, 2018, p. 129

<sup>2</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1993, p. 118

### Chapitre III                    Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

---

Nous exposons les justifications des enseignants vis-à-vis de leurs choix dans les lignes suivantes pour évaluer didactiquement le degré de leur validité :

**Enseignant 1 :** « *Le texte littéraire est le moyen le plus efficace pour accéder à la culture.* » ;

**Enseignant 2 :** « *La littérature il est pleine de culture.* » ;

**Enseignant 3 :** « *Pour motiver et rendre l'apprenant autonome.* » ;

**Enseignant 4 :** « *Tous ces moyens sont nécessaires pour diversifier et divertir l'apprenant ainsi que pour faciliter l'accès à cette culture.* » ;

**Enseignant 5 :** « *En général, j'utilise des textes littéraires et des articles de journaux et de magazines pour les séances de compréhension de l'écrit et des séquences d'émissions audio-visuelles pour la compréhension de l'oral. Cependant, dans tous les cas, mon objectif ce n'est pas d'exposer mes apprenants à la culture étrangère.* » ;

**Enseignant 6 :** « *séance* »

**Enseignant 7 :** « *J'utilise les textes littéraires pour enrichir le lexique de l'apprenant et les émissions audio-visuelles pour développer l'écoute de l'apprenant.* » ;

**Enseignant 8 :** « *Ils rapportent les nouveautés (une mise à jour).* » ;

**Enseignant 9 :** « *La compétence interculturelle est constituée par les connaissances, les attitudes, les habiletés, les valeurs et les comportements.* » ;

**Enseignant 10 :** « *On diversifie les sources de nos supports didactiques selon le thème abordé et l'objectif visé.* » ;

**Enseignant 11 :** « *Lorsqu'on parle du choix des documents didactiques (les TICE), on se focalise sur l'objectif à réaliser. L'importance est là.* » ;



### Chapitre III                    Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

---

**Enseignant 12 :** « *On exploite les textes littéraires présentés dans les manuels également des textes artificiels, vu le niveau de nos apprenants. En outre, on utilise ce qui est audio-visuel pour répondre aux besoins d'apprenant, afin de développer son écoute et le pousser à être actif en classe.* » ;

**Enseignant 13 :** « *Ça dépend du type de texte étudié. Pour les textes littéraires quand il s'agit d'un texte narratif d'une façon générale, la même chose pour le support audiovisuel. Les autres supports pour les autres types de textes.* » ;

**Enseignant 14 :** « *J'utilise rarement les vidéos puisque le matériel adéquat est absent à l'établissement.* » ;

**Enseignant 15 :** « *Parce que ces documents sont les meilleurs pour réaliser l'objectif.* » ;

**Enseignant 16 :** « *Comme la sélection du support pédagogique et le choix du document didactique dépendent de plusieurs critères, comme la cohérence du document didactique par rapport aux objectifs, compétence visée ou plus largement le projet.* » ;

**Enseignant 17 :** « *Importance des supports* » ;

**Enseignant 18 :** « *Les journaux donnent des informations fiables ainsi les livres.* » ;

**Enseignant 19 :** « *Pour motiver l'apprenant* » ;

**Enseignant 20 :** « *Le support pédagogique doit être facile à comprendre et qui permet d'atteindre les objectifs ciblés auparavant.* ».

Le recours aux supports didactiques écrits (articles de journaux et de magazines, textes littéraires, etc.), audio (séquences d'émissions radiophoniques) et audiovisuels (séquences d'émissions audiovisuelles, documentaires, etc.), par la majorité des enseignants interrogés, est un avantage à l'apprenant de FLE, vu la richesse culturelle qu'ils véhiculent. Cependant, les propos de certains

enseignants ne sont pas clairs, car ils ne répondent pas à l'objectif de la question posée.

D'autres confirment que l'utilisation de ces supports didactiques vise uniquement les compétences orales et écrites ou d'autres objectifs, sans préciser si ces supports visent aussi les objectifs culturels. Les propos qui tentent réellement de répondre à la question (enseignants 1, 2, 4, 8 et 9) évoquent la richesse culturelle des supports didactiques choisis.

Les enseignants diversifient les supports didactiques utilisés pour introduire la culture étrangère en classe, ce qu'il nous paraît satisfaisant. Mais leurs propos nous orientent vers une conviction progressive de l'inefficacité des pratiques enseignantes adoptées dans le but d'intégrer la dimension culturelle et interculturelle en classe. Cette inefficacité trouve, sans aucun doute, son origine d'une éventuelle défaillance dans la formation des enseignants.

#### **3.4. Les faits culturels proposés en classe**

Nous allons approfondir notre investigation pour évaluer le(s) type(s) des faits culturels proposés par les enseignants en classe. Cette étape nous permettra également d'évaluer l'efficacité des démarches didactiques mises en œuvre. Sachant que les enseignants interrogés exercent tous dans le cycle secondaire, les faits culturels devraient être adéquats avec le degré du développement psychologique, intellectuel, social, etc. des apprenants. Au cycle secondaire, il ne s'agit plus de la période d'enfance, nécessitant une simple démarche de connaissance qui propose un flux de connaissances culturelles étrangères indépendantes du contexte socioculturel de l'apprenant ; mais les apprenants au cycle secondaire se caractérisent par un état psychologique particulier, un niveau intellectuel élevé et, surtout, d'une phase particulière de construction de l'identité.

Nous essayons d'identifier les faits culturels proposés aux apprenants par les enseignants interrogés en classe et déterminer leur adéquation avec le niveau

### Chapitre III      Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

---

intellectuel, les spécificités psychologiques et notamment les besoins culturels des apprenants. La question posée aux enseignants (Question 7) est la suivante : Quel(s) type(s) de faits culturels abordez-vous en classe avec vos apprenants ? Le Tableau 22 présente les résultats obtenus, ainsi que les faits culturels que nous leur avons suggérés.

**Tableau 22 : Les faits culturels proposés en classe**

<b>Question 7 : Quel(s) type(s) de faits culturels abordez-vous en classe avec vos apprenants ?</b>	<b>Nombre de réponse</b>	<b>Enseignant N° :</b>
<b>La vie quotidienne : heures des repas, manières de table, habitudes de travail, etc.</b>	11	4, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20.
<b>Les conditions de vie : niveaux de vie, conditions de logement, couverture sociale, etc.</b>	13	2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 16, 18, 19, 20.
<b>Les relations interpersonnelles : les classes sociales, les relations entre les sexes, les relations entre générations, etc.</b>	10	1, 3, 4, 5, 9, 10, 12, 13, 14, 17.

#### **Interprétation et analyse**

Le Tableau 22 montre que 13 enseignants abordent en classe les faits culturels liés aux conditions de vie (niveaux de vie, conditions de logement, couverture sociale, etc.) ; 11 enseignants s'intéressent aux faits culturels évoquant la vie quotidienne (heures des repas, manières de table, habitudes de travail, etc.) ; 10 enseignants seulement proposent des faits culturels dévoilant les relations interpersonnelles (les classes sociales, les relations entre les sexes, les relations entre générations, etc.).

### Chapitre III                    Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

---

Certes, tous les faits culturels proposés par les enseignants peuvent être abordés, en classe de langue, au cycle secondaire. Cependant, certains devraient être au cœur de l'approche interculturelle au cycle secondaire. G. ZARATE évoque les compétences qui doivent être raffinées à un niveau avancé de l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère et, notamment du FLE dans les points suivants<sup>1</sup> :

- aider l'apprenant à se préparer pour un séjour de courte ou moyenne durée dans un pays francophone, en lui créant les conditions de son déroulement, et analyser les conditions de son immersion ;
- mettre en relation des références et un contexte très précis (génération, personnage public...) (Exemple : identifier le caractère périmé d'un document.) ;
- identifier les causes d'éventuels dysfonctionnements entre la culture étrangère et la culture de l'apprenant (valeurs morales, tabous...) ; savoirs les expliquer à un francophone et à un membre de sa famille.

Vu la complexité des compétences décrites par G. ZARATE, leur installation chez l'apprenant ne s'appuie pas sur une série de simples démarches didactiques à caractère informatif. La complexité qui les caractérise se situe au niveau cognitif, car l'enseignant est appelé davantage à stimuler, chez les apprenants, la faculté d'analyse pour aller au-delà des connaissances déclaratives et développer, au fur et à mesure, des savoir-faire procéduraux. Par conséquent, elles requièrent de celui-ci l'acquisition des compétences didactiques et pédagogiques solides, du coup une formation de qualité.

Comme nous pouvons pu le remarquer dans le Tableau 22, de nombreux enseignants interrogés négligent les faits culturels liés aux conditions de vie et aux relations interpersonnelles. Pourtant, il s'agit d'une étape importante de l'apprentissage du français (cycle secondaire) pendant laquelle les apprenants

---

<sup>1</sup> ZARATE. Geneviève, *Op. Cit*, 1986, p. 146

### Chapitre III                    Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

---

doivent accéder à la complexité de la langue et culture françaises. Par ailleurs, nous avons pu constater, dans le chapitre précédent, que certaines conditions de vie dans la société française, notamment socio-économiques, bénéficient de représentations favorables chez de nombreux apprenants interrogés par le biais du premier questionnaire.

Nous pensons que ces représentations, développées au sein de la société algérienne et renforcées par les descriptions exagérées des discours médiatiques, stimulent davantage le phénomène de l'immigration clandestine, car les apprenants font des comparaisons entre la réalité socio-économique européenne, et celle de la France, en particulier, et la situation socio-économique maghrébine et, particulièrement, algérienne. C'est l'école qui assumerait, en effet, la responsabilité de faire face à ce type de représentations, en insistant sur le rôle des enseignants de langues étrangères, notamment du FLE. Le travail de ce dernier est de rendre plus objectives certaines réalités excessivement subjectives, en exposant l'apprenant à des faits culturels étrangers dans le but de rationaliser leurs perceptions subjectives.

D'un autre point de vue, le stade de développement psychologique des apprenants du cycle secondaire requiert une attention particulière. Etant en phase de développement émotionnel et relationnel, l'apprenant au cycle secondaire cherche à entreprendre des expériences relationnelles en adéquation au développement de ses besoins en termes de relations interpersonnelles à l'âge d'adulte. L'école assume cette responsabilité, en créant à celui-ci des possibilités de rencontrer l'Autre dans ses différentes caractéristiques, sociales, culturelles, psychologiques, etc. En effet, l'enseignant de FLE au cycle secondaire, étant médiateur d'une langue-culture étrangère, devrait jouer un rôle prépondérant durant ce stade important du développement de la personnalité des apprenants.

Après avoir exposé les chiffres relatifs aux choix des faits culturels, qui nous paraissent quantitativement insatisfaisants, nous essayons d'analyser les propos des enseignants qui justifient leurs choix.

### Chapitre III                    Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

---

**Enseignant 1 :** « *La culture éducative.* » ;

**Enseignant 2 :** « *Parce que quand on veut connaître une culture, on commence par les conditions.* » ;

**Enseignant 3 :** « *Pour qu'ils puissent s'intégrer dans la société.* » ;

**Enseignant 4 :** « *Pour apprendre le savoir-vivre, savoir-être, savoir-faire et savoir-agir envers et par rapport à ces faits culturels.* » ;

**Enseignant 5 :** « *Les faits culturels sont abordés occasionnellement selon leur présence dans un texte ou dans une vidéo. Donc, tous les choix proposés sont probables.* » ;

**Enseignant 6 :** « *La situation de langue* » ;

**Enseignant 7 :** « *Pour que l'apprenant puisse assumer sa responsabilité, en se préparant à la vie professionnelle.* » ;

**Enseignant 8 :** « *Les plus utilisés dans la vie quotidienne de l'apprenant.* » ;

**Enseignant 9 :** « *L'échange d'opinions diverses dans et en dehors de sa culture.* » ;

**Enseignant 10 :** « *Je pense qu'il faut aborder le maximum d'aspects culturels afin d'élargir les horizons de l'apprenant de FLE.* » ;

**Enseignant 11 :** « *Dans ces deux faits culturels on peut donner des exemples concrets aux apprenants.* » ;

**Enseignant 12 :** « *Le choix des relations interpersonnelles est lié aux finalités futures de l'apprenant algérien pour être un bon citoyen bien cultivé, bien formé et responsable.* » ;

**Enseignant 13 :** « *Car on est en train de former l'homme et citoyen de demain.* » ;

### Chapitre III                      Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire

---

**Enseignant 14 :** « *Il faut que l'élève apprennent autre chose différent de ce que sa société lui a inculqué, par volonté ou par force.* » ;

**Enseignant 15 :** « *Pour faire une distinction entre les faits culturels maternels et étrangers.* » ;

**Enseignant 16 :** « *L'apprenant découvrira la civilisation, les arts, etc. et cela lui permettra un développement psychique et mental en contact avec la culture étrangère.* » ;

**Enseignant 17 :** « *Importance de la communication.* » ;

**Enseignant 18 :** « *Pour élargir la culture, en touchant à tous ses aspects.* » ;

**Enseignant 19 :** « *Pour aider l'apprenant à apprendre plus sur la culture étrangère.* » ;

**Enseignant 20 :** « *Ces faits permettent de bien envisager la culture de langue étudiée.* ».

Certains enseignants (Enseignants 1, 2, 6 et 11) fournissent des données insignifiantes, n'ayant aucun lien avec la perspective (inter)culturelle en classe de langue. D'autres (Enseignants 3, 5, 8, 15, 16, 18 et 19) abordent superficiellement les raisons de leurs choix, car au cycle secondaire, l'enseignant n'est plus dans une démarche consistant à amener l'apprenant à l'acquisition de connaissances culturelles. Il s'agit de démarches didactiques où la confrontation des deux cultures, étrangère et maternelle, s'appuie nécessairement sur des stratégies d'enseignement, stimulant l'aspect cognitif de l'apprenant, notamment la capacité d'analyser un fait culturel étranger, le lier à sa réalité socioculturelle et aux représentations et stéréotypes qu'ils s'en font pour développer des comportements appropriés lors de la rencontre de l'Étranger. Le reste des enseignants interrogés (4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 17 et 20) est plus ou moins conscient de l'enjeu de la diversification des faits culturels étrangers et certains d'entre eux étaient explicite, en insinuant,

notamment, au rôle des faits culturels étrangers, liés aux relations interpersonnelles, dans le développement d'un futur individu capable de gérer son côté relationnel.

#### **4. De la formation des enseignants**

Dans cette quatrième partie du questionnaire, nous voudrions avoir des données autour de la formation didactique et pédagogique des enseignants. La formation des enseignants n'est pas seulement cernée dans le cursus universitaire, mais également dans la formation initiale, après le recrutement, et les rencontres pédagogiques organisées régulièrement par les inspecteurs de français.

##### **4.1. Premiers indices recueillis sur la formation des enseignants**

Les contenus de la formation initiale des enseignants et les directives des inspecteurs, lors des journées pédagogiques, portent un caractère officiel. Autrement dit, le Ministère de l'éducation intervient dans la définition des contenus de la formation et porte la responsabilité d'orienter et de diriger les enseignants à travers ses instructions.

L'analyse du questionnaire destiné aux apprenants indique une carence flagrante, concernant l'intégration des aspects culturels de la langue française en classe. Nous avons relevé plusieurs indices qui fustigent les pratiques enseignantes. Nous en citerons les plus pertinentes dans les points suivants :

- De nombreux apprenants reconnaissent avoir des problèmes de compréhension et d'expression orale en FLE. Ils déclarent qu'ils se sentent en insécurité linguistique devant les natifs de la langue cible. Ces anomalies sont le résultat de plusieurs facteurs, y compris la formation des enseignants ;
- Malgré l'identification de certaines représentations culturelles et interculturelles positives qui, nous semble-t-il, acquises du milieu socio-



familial et/ou des discours médiatiques, autour de la culture française, de la France et du Français, de nombreux apprenants y manifestent une résistance pour accéder à l'Altérité, car certains stéréotypes et représentations de la France, de la langue-culture française y constituent un obstacle majeur ;

- D'une part, la négligence de la prise en charge didactique des facteurs de conflits historiques, pouvant aider l'apprenant à dépasser les perceptions « *colonialistes* » vis-à-vis de la France, du Français et de la langue-culture française, est à l'origine d'une résistance au développement des représentations positives chez les apprenants ; d'autre part, d'autres facteurs socioreligieux, en rapport à certains principes religieux de l'Islam, demeurent aussi parmi les obstacles, empêchant la construction et le développement des représentations linguistiques et surtout culturelles chez les apprenants ;
- En classe, les enseignants n'accordent pas un statut de médiateur interculturel à l'Etranger, particulièrement au Français, ce qui renforce davantage notre conviction d'une formation défailante dispensée aux enseignants.

Par ailleurs, le questionnaire destiné aux enseignants nous offre des données qui argumentent l'existence de cette carence dans le processus de formation des enseignants. Les pratiques didactiques et pédagogiques auxquelles font recours les enseignants interrogés reflètent le caractère officiel des instructions qui portent peu d'intérêt à l'approfondissement dans le traitement des stéréotypes et des représentations culturelles et interculturelles des apprenants.

Dans cette quatrième partie du questionnaire, en s'adressant explicitement aux enseignants, nous voudrions confirmer ou infirmer les résultats, constatés dans les réponses des apprenants et de voir à quel degré la formation des enseignants est efficace ou pas.

#### **4.2. Formations universitaire, initiale et continue**

Nous voudrions évaluer l'importance accordée à l'intégration des aspects culturels, dans l'enseignement du FLE, à travers la fréquence de sa manifestation dans le processus de formation des enseignants (universitaire, initiale/professionnelle, continue, etc.). Nous rappelons que l'évaluation de la formation des enseignants est faite à l'aide des éléments relevés dans les parties précédentes sur les pratiques des enseignants et de leurs réponses explicites sur la formation qu'ils ont reçue. Il ne s'agit pas en effet d'une évaluation directe des contenus des différentes formations qu'ils ont subies depuis leur inscription à l'Université. En d'autres termes, nous avons rapporté les perceptions des enseignants sur leur propre formation.

La question (Question 8) que nous avons posée aux enseignants est d'ordre quantitatif. Les enseignants interrogés ne peuvent justifier leurs réponses, car cela dépend des décisions du Ministère de l'éducation : Durant votre formation (universitaire/professionnelle/séminaires avec l'inspecteur), insiste-t-on sur les démarches didactiques pour l'installation d'une compétence en communication interculturelle chez vos apprenants ? Les résultats sont présentés dans le Tableau 23 ci-dessous.

**Tableau 23 : La dimension (inter)culturelle dans la formation des enseignants**

<b>Question 8 : Durant votre formation (universitaire/professionnelle/séminaires avec l'inspecteur), insiste-t-on sur les démarches didactiques pour l'installation d'une compétence en communication interculturelle chez vos apprenants ?</b>	<b>Nombre de réponse</b>	<b>Enseignant N° :</b>
<b>Souvent</b>	11	1, 2, 3, 6, 7, 11, 12, 17, 18, 19, 20.
<b>Rarement</b>	09	4, 5, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16.
<b>Jamais</b>	00	////////////////////

### **Interprétation et analyse**

Le Tableau 23 ci-dessus montre la fréquence de l'intégration de la dimension (inter)culturelle en classe durant la formation des enseignants : 11 enseignants déclarent que cette dimension est souvent abordée par leurs formateurs ; 09 enseignants reconnaissent qu'elle n'est intégrée que rarement.

Précédemment, nous avons déjà relevé des indices qui insinuent à la défaillance de la formation dispensée aux enseignants. Si nous supposons que la formation universitaire faisait défaut, car elle ne proposait aux étudiants, futurs enseignants, qu'une initiation à l'intégration de la dimension (inter)culturelle, la formation initiale, professionnelle et continue serait fortement fustigée, car elle devrait se focaliser davantage sur l'aspect pratique de la profession d'enseignant de FLE. Autrement dit, les formations assurées, par le Ministère de l'éducation, au profit des enseignants après leur

recrutement, devrait être efficace, en abordant les stratégies d'enseignement des aspects linguistiques et culturels du FLE.

Les enseignants interrogés exercent tous leurs fonctions en tant que Professeurs d'Enseignement Secondaire de langue française. Ils manifestent de nombreux besoins didactiques et pédagogiques qui n'ont pas été pris en compte après leur recrutement. Cela confirme l'occultation des aspects culturels du FLE, durant la formation initiale et continue des enseignants, par le Ministère de l'éducation.

Cette formation doit se faire en fonction des finalités définies par la réforme éducative actuelle qui insiste sur l'intégration de la dimension culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE, afin de permettre à l'apprenant algérien d'établir des relations multiples avec des individus de culture différente et de développer le principe d'Altérité : « *la maîtrise de langues étrangères de grande diffusion est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles.* »<sup>1</sup>. Certes, la volonté de préserver l'identité nationale algérienne, définie dans ces trois principes « *Islamité* », « *Arabité* », « *Amazighité* » est légitime ; mais elle ne peut empêcher l'école algérienne de s'ouvrir sur d'autres cultures et civilisations. Cette ouverture ne pourra se concrétiser que si l'on éloigne l'école des tensions idéologiques, entre conservateurs et progressistes, d'une part, et les conflits historiques, ayant développé des représentations et des stéréotypes négatifs sur la langue-culture française, d'autre part.

Après l'échec avéré de l'ancien système éducatif, basé, pendant plusieurs décennies, sur le monolinguisme et le mono-culturalisme, les responsables du Ministère de l'Education Nationale, chargés de la formation des enseignants sont désormais sollicités à s'interroger sur le processus de formation des enseignants. Cela déterminera les paramètres à inclure ou à exclure dans le processus de

---

<sup>1</sup> Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, 2008, p. 17

formation, tout en respectant les finalités de la réforme éducative actuelle et ses directives exprimées dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale qui garantit à l'apprenant algérien un enseignement/apprentissage de qualité : « *Il est donc indispensable de se demander ce qui peut ou doit éventuellement être commun dans les formations d'enseignants et la part qui doit être reconnue comme légitime dans les particularités nationales voire régionales.* »<sup>1</sup>. Par conséquent, il serait opportun de prendre en charge les besoins manifestés par les enseignants, pour que ces derniers puissent assumer, en classe, l'intégration des aspects linguistiques et culturels de la langue française.

En somme, cette quatrième partie du questionnaire nous a permis de constater l'inefficacité de la formation dispensée au profit des enseignants. La formation universitaire a fourni aux 12 enseignants, parmi ceux que nous avons interrogés, ayant acquis un diplôme de Licence (Classique ou LMD), quelques principes méthodologiques de l'enseignement des langues étrangères, à travers l'intégration de quelques matières de spécialité. Par conséquent, il se peut que cette formation ne réponde pas aux attentes de la réforme éducative, car ce diplôme n'est vraiment pas destiné à l'enseignement de manière absolue. Cependant, le secteur qui recrute le plus ses diplômés est le Ministère de l'Education Nationale. Ce qui requiert de cet organisme l'organisation de formations initiale et continue au profit des enseignants recrutés pour les initier aux pratiques de terrain et développer leurs compétences didactiques et pédagogiques. Les objectifs de ces formations devraient s'inspirer principalement des finalités de l'école algérienne sur lesquelles se base la réforme éducative de 2003.

## **5. Synthèse des résultats**

Le questionnaire que nous avons distribué auprès de 20 enseignants de FLE, exerçant au cycle secondaire dans la wilaya de Bechar, nous a permis de

---

<sup>1</sup> CUQ. Jean-Pierre, « Diversité culturelle, diversité linguistique... Vers une diversité méthodologique pour les professeurs de langue ? », In, CONÇALVES. Carolina, GROUX. Dominique, *Op. Cit*, 2009, pp. 15-32

d'établir plusieurs constats liés à l'enseignement de la langue française dans la région du Sud algérien, notamment dans son aspect culturel et interculturel. Nous ne sommes pas intéressés dans certains cas aux données quantitatives exposées ci-dessus ; cependant, ce qui nous intéresse le plus est la qualité des pratiques des enseignants, inscrites dans le cadre de l'intégration de la dimension culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE au cycle secondaire.

Nous avons relevé plusieurs anomalies d'ordre méthodologique, empêchant l'intégration efficace de la culture française en classe de FLE. En premier lieu, même si la majorité des enseignants interrogés est consciente de l'importance de la culture véhiculée par la langue cible, mais il ne s'agit pas d'une conviction que cette culture contribue au développement des compétences communicationnelles de l'apprenant et qu'elle est l'une des composantes essentielles et complexes de la compétence de communication. Cette perception amène certains enseignants à procéder à une simple démarche de connaissance qui s'appuie sur un traitement superficiel des connaissances culturelles de la langue française. Nous avons vu comment les notions de « représentation » et du « stéréotype » sont mises à l'écart dans les pratiques des enseignants interrogés. Or, tous les didacticiens des langues leur accordent un intérêt particulier, car elles jouent un rôle déterminant dans l'acquisition des compétences linguistiques et surtout culturelles. Dans ce sens, Y. REUTER, pense que c'est à l'enseignant de mettre constamment les représentations, en tête, comme :

*« source de problèmes, obstacles sur lesquels il faut revenir à chaque occasion, lieu de réflexion constant à intégrer sous des formes diverses (conscientisation, production de conflits, formalisation théorique, pratique et exercices nécessitant de les surmonter...) lors des séquences de travail. »<sup>1</sup>.*

La complexité du fonctionnement du processus représentationnel rend difficile la prise en charge didactique des représentations des apprenants. En

---

<sup>1</sup> REUTER. Yves, *Op. Cit*, 2002, p.98

effet, c'est cette difficulté que nous avons repérée, lors des différentes analyses des données du questionnaire. Nous avons également vu que les représentations linguistiques, culturelles et interculturelles des apprenants sont influencées par plusieurs facteurs, historiques, politiques, idéologiques, socioreligieux, sensibles à aborder en classe de FLE. Mais, si nous qualifions de « sensibles » ces facteurs, cela ne veut en aucun cas dire qu'il est impossible de les aborder en classe. Au contraire, ces facteurs, servant de « mécanisme de défense » pour le maintien des apprenants aux représentations et aux stéréotypes, trouvent une légitimité dans l'histoire conflictuelle de la colonisation de l'Algérie par la France, de certains principes religieux extrémistes, excluant le Français « différent » ; les conflits idéologiques entre progressistes francophones et conservateurs arabisants ; et, la volonté politique de promouvoir exclusivement la langue-culture arabe, en encourageant le monolinguisme, malgré les orientations de la réforme éducative de 2003.

Didactiquement, l'enseignant ne pourra assimiler l'intérêt de la prise en charge des représentations et des stéréotypes culturels et interculturels des apprenants dans ses pratiques enseignantes, si la formation qui lui est assurée ne l'invite pas à enseigner conjointement les dimensions linguistique et culturelle du FLE. De plus, cette formation, ainsi que son contenu, dépendent de la politique éducative qui, à son tour, obéit aux influences idéologiques. L'inquiétude manifestée par les courants idéologiques islamistes et arabistes, sur l'avenir de la langue-culture arabe en Algérie, explique le retrait de la décision d'enseigner la langue française à partir de la deuxième année du cycle primaire, après 03 années de la mise en route de la réforme éducative de 2003.

Pour améliorer la qualité de la formation des enseignants de FLE en Algérie, il serait indispensable de prendre d'abord en primauté les représentations linguistiques, culturelles et interculturelles des enseignants de manière à ce qu'elles soient en conformité avec les finalités de la réforme éducative de 2003. Le recours du Ministère de l'Education Nationale au recrutement massif des

enseignants de langue française, pendant plusieurs années, sans recourir à une formation initiale solide, a engendré l'accumulation de plusieurs anomalies, liées aux pratiques enseignantes. Bon nombre de jeunes enseignants sont, eux-mêmes, issus de l'actuelle réforme manifestent des représentations culturelles et interculturelles en faveur de la langue-culture arabe, « *langue du Coran* », « *langue du paradis* », et en défaveur de la langue-culture française. Autrement dit, ce sont les mêmes représentations, empêchant le développement du principe de l'Altérité chez les apprenants interrogés, qui accablent aujourd'hui de nombreux enseignants de français. Par conséquent, il est déraisonnable de demander aux enseignants d'intégrer la dimension culturelle, véhiculée par la langue française, si l'on n'a pas pris en considération leurs représentations, non seulement à l'égard de la langue-culture française, du Français et de la France, mais également de l'enseignement et de l'utilité communicative de la culture française.

Nous avons vu que les démarches des enseignants interrogés pour intégrer l'approche culturelle et interculturelle en classe sont superficielles et n'éprouvent aucune efficacité. D'ailleurs, dans ce sens, un didacticien témoigne, en disant que « *les enseignants n'ont pas appris, à évaluer les enjeux liés au choix des textes, la portée exacte des exercices, tout comme ils ne connaissent pas la logique qui organise les différentes étapes des leçons.* »<sup>1</sup>. Par conséquent, après la prise en compte de leurs représentations dans un processus de formation continue solide, il est indispensable d'amener les enseignants vers l'acquisition de compétences didactiques et pédagogiques afin de pouvoir prendre en charge les représentations de leurs apprenants, en se basant sur l'aspect pratique de leur profession. Il s'agit, ici, de leur montrer les principales démarches à envisager pour aborder la culture étrangère, en vue de relativiser chez les apprenants les perceptions de leur culture maternelle. Il serait donc important de questionner profondément la culture maternelle de l'apprenant, en confrontant les

---

<sup>1</sup> DJEBLI. Mohand Ouali, *Op. Cit*, 2015, pp. 293-311



représentations et les stéréotypes véhiculés par la culture étrangère et ceux qui circulent dans la culture maternelle de l'apprenant.

Ainsi, serait-il important d'accorder davantage d'intérêt à la formation des enseignants, pour atteindre les finalités de la réforme éducative, installée en Algérie depuis 2003, notamment dans ses aspirations vers une éducation à l'Altérité et à l'ouverture du citoyen algérien aux cultures et civilisations universelles. Il nous semble que la formation, universitaire, initiale et continue des enseignants de FLE doit d'abord prendre en compte les représentations linguistiques, culturelles et interculturelles des enseignants. Le remaniement de celles-ci leur permettra une bonne compréhension des enjeux actuels de l'intégration de la dimension culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE et une meilleure lecture des programmes d'enseignement pour atteindre les finalités escomptées par la réforme. Ensuite, elle devra se focaliser sur les épates importantes pour aborder la dimension (inter)culturelle en classe.

Cette formation fournira aux enseignants des outils méthodologiques et pratiques pour repérer les représentations et les stéréotypes culturels de leurs apprenants, savoir les confronter avec ceux de la culture étrangère, en proposant des activités ancrées dans le cadre de l'enseignement de la langue et de la culture.

La société algérienne a besoin davantage d'ouverture sur l'Autre dans toutes ses différences culturelles spirituelles, intellectuelles, affectives, etc. Le repli identitaire n'est jamais en faveur de l'épanouissement intellectuel, social, politique et économique des Algériens du troisième millénaire. Certes, le rôle de l'école est déterminant dans le cadre de ce projet social bénéfique tant sur le plan national qu'international. Mais il faudrait qu'il y ait d'abord une volonté politique, ayant le sens de responsabilité pour non seulement déployer les moyens nécessaires à sa réalisation, mais garantir aussi le suivi de ce projet de grand intérêt. Dans ce sens, l'école serait le lieu où l'on inculque le principe de tolérance dans un monde, ayant besoin de réconciliation, de paix et du vivre ensemble, à condition que les conflits politiques, idéologiques, historiques et

religieux soient éloignés du secteur éducatif, car, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ils exercent une grande influence sur le processus de construction des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles chez les apprenants.

## **6. Proposition de pistes didactiques**

A l'issue des résultats obtenus par les deux questionnaires, distribués respectivement, aux apprenants et aux enseignants de FLE au cycle secondaire à Bechar, nous nous permettons de suggérer des pistes didactiques et pédagogiques en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle secondaire dans le Sud algérien. Nous nous focaliserons sur le renforcement d'abord de la formation des enseignants de FLE, étant le pilier de toute réussite d'une réforme éducative, puis sur le rôle de l'apprenant, étant, lui aussi, l'un des pôles du triangle didactique.

### **6.1. Repenser la formation des enseignants**

Dans ses textes, la réforme éducative de 2003, rappelons-le, garantit à l'apprenant algérien un enseignement/apprentissage de langues étrangères de grande diffusion. Elle assigne à cet enseignement/apprentissage un rôle particulier visant le développement des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles des apprenants. En effet, la réussite de cette réforme est fortement liée à la formation des enseignants.

Nous avons constaté, à travers l'analyse des données recueillies par le biais des deux questionnaires, que plusieurs paramètres influencent le processus de construction des représentations culturelles et interculturelles des apprenants, ce qui nécessite des interventions didactiques et pédagogiques adéquates pour faire face aux influences des contraintes politiques, idéologiques, sociales et religieuses, empêchant le processus de développement des représentations favorables à l'égard de la langue-culture cible, du pays et des locuteurs de celle-ci.

Les pratiques de classe des enseignants aboutiront à la réussite de l'intégration des approches culturalistes dans le cadre de l'enseignement du FLE, si un processus de formation solide est destiné au profit à leur profit pour rattraper les carences constatées. Par conséquent, la formation est tenue de prendre en considération les points suivants : les représentations linguistiques, culturelles et interculturelles des enseignants ; les pratiques enseignantes de ces derniers.

### **6.1.1. Prendre en charge des représentations des enseignants**

La prise en charge des représentations linguistiques et (inter)culturelles des enseignants vise d'allègement de leur influence sur les représentations des apprenants. Cette suggestion est importante dans la mesure où la langue française est ancrée dans le paysage sociolinguistique algérien dans des conditions historiques spécifiques liées à la colonisation, en comparaison avec la réalité des autres langues-cultures étrangères enseignées au sein de l'école algérienne.

En outre, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne vise pas seulement le développement des compétences linguistiques des apprenants. Il a aussi pour objectif de développer une vision relativiste de la réalité du monde étranger et spécifiquement du locuteur natif de cette langue-cible. Par conséquent, il est intéressant de développer chez les enseignants une nouvelle vision de la notion de « langue », telle qu'elle est définie par les dictionnaires de langue qui se focalisent sur des aspects idiomatiques et sociaux. Cette proposition est d'une importance incontournable, car nous avons vu que les enseignants se rendent de l'importance d'enseigner la culture étrangère dans une optique encyclopédique. Il serait en effet opportun de leur faire saisir l'intervention de la culture cible dans le processus communicationnel, d'où la légitimité d'intégrer, en classe, des faits culturels qui se dissimulent dans la communication pour garantir la réussite de l'apprenant lors de son engagement dans des relations avec des locuteurs natifs.

Par ailleurs, les enseignants comptent sur les répartitions/progressions annuelles, transmises par le Ministère de la tutelle, pour définir les objectifs à viser durant chaque séance. Nous avons constaté précédemment que ces répartitions/progressions ne définissent pas des objectifs culturels de manière explicite. En effet, dans cette optique, il serait souhaitable d'explicitier aux enseignants les finalités de l'enseignement/apprentissage de FLE en Algérie, telles qu'elles étaient définies dans les différents textes officiels, notamment la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008. Cette phase permettrait aux enseignants de réajuster leurs pratiques de classe et de rénover leurs démarches pédagogiques en fonction des finalités définies par la réforme.

### **6.1.2. Rénover les pratiques des enseignants**

De nos jours, les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage des langues étrangères insistent sur le renouvellement des pratiques et des démarches à déployer en vue d'optimiser le degré de la réussite des apprentissages. A l'ère actuelle, plusieurs didacticiens insistent sur l'innovation pédagogique pour adapter le contexte scolaire à celui de l'ère actuelle du numérique. Cependant, *« Le changement n'est pas seulement l'utilisation du tableau blanc ou du power point, il y a d'autres facteurs à prendre en considération. »*<sup>1</sup>

La formation des enseignants à l'utilisation fructueuse des outils numériques en classe de langue étrangère ne sert pas seulement à développer des compétences linguistiques des apprenants, mais également les représentations de l'Altérité. Les TICE disposent d'une interactivité permettant aux enseignants d'exposer la réalité étrangère aux apprenants et permettent à ce dernier d'interagir face aux représentations et stéréotypes véhiculés par les supports pédagogiques et didactiques utilisés.

Le processus de formation que nous suggérons au profit des enseignants de FLE est sollicité à prendre davantage une dimension plus pratique que théorique.

---

<sup>1</sup>AIT DAHMANE. Karima, « Innovation pédagogique et besoins de formation des enseignants : enjeux et perspectives », Revue *Multilinguales*, Vol. 09, 2021, pp. 205-223.

Il serait en effet judicieux de mettre l'accent sur les différentes démarches didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre en classe en vue d'aborder la dimension (inter)culturelle de manière efficace. La prise en compte des représentations des apprenants serait en effet au centre de cette formation. L'enseignant procédera à l'identification des représentations et des stéréotypes (inter)culturels des apprenants, suggérera un support didactique incluant d'autres représentations et stéréotypes circulant dans la culture de l'Étranger autour d'un même objet de représentation, et négociera en classe les contenus de manière à ce qu'il oriente le débat et les réflexions des apprenants vers une vision relativiste des cultures.

## **6.2. Développer les représentations des apprenants**

Nous allons nous baser dans nos suggestions sur des propositions pouvant éloigner les facteurs influençant négativement les représentations linguistiques et (inter)culturelles de l'apprenant, en vue d'aider celui-ci à construire/développer des représentations positives à l'égard du Français, locuteur natif de la langue française.

Le facteur socio-historique contribue au développement de représentations défavorables vis-à-vis du Français, de la langue et du pays de celui-ci, car le poids de l'histoire pèse sur les relations algéro-françaises. Même si sur le plan officiel, ces relations paraissent normalisées, la société garde l'image de l'histoire « horrible » de colonisation. Pour ces raisons, il serait préférable que les supports didactiques à proposer en classe soient en conformité avec la réalité du Français contemporain. En effet, les concepteurs des programmes scolaires sont davantage sollicités à alléger l'influence des contenus de manière à ce que la dimension historique, relatant la période de colonisation, soit abordée prudemment pour ne pas influencer la figure du Français et de la langue-culture de ce dernier. Dans ce sens, les enseignants de FLE sont également sollicités à apporter leur contribution, en optant pour une démarche rationnelle. Autrement dit, ils sont tenus d'aborder l'histoire algérienne en vue de permettre aux

### **Chapitre III                    Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle secondaire**

---

apprenants d'accéder à l'histoire de leur pays, sans altérer la figure du Peuple du pays adversaire.

Par ailleurs, nous avons vu que certains faits culturels étrangers sont mal perçus par les apprenants interrogés, car le facteur religieux, s'inspirant de courants religieux extrémistes, rend complexe la mise en œuvre des approches culturalistes en classe de FLE. Certes, il est déconseillé d'aborder des faits culturels pouvant créer des « chocs culturels » chez les apprenants, mais il est recommandé d'opter pour une approche plus modérée en classe, afin de concilier la culture de l'apprenant et celle de l'Etranger (le Français), considérée comme contradictoire aux préceptes religieux de l'apprenant.

Toutes ces propositions nécessiteraient une volonté politique réelle qui se traduirait sur le terrain en termes de programmes, de contenus et de formation destinée aux enseignants de façon à ce que l'école s'éloigne des influences politiques et idéologiques pour permettre à l'apprenant d'analyser lui-même la réalité étrangère en la confrontant à sa propre réalité.

### **Conclusion partielle**

Dans ce chapitre, consacré à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus par le biais du questionnaire, distribué auprès des enseignants de FLE à Bechar, nous avons dévoilé une partie de la réalité des pratiques enseignantes déployées pour intégrer la dimension culturelle et interculturelle en classe de FLE.

Nous avons cerné la place conférée à la dimension linguistique de la langue française, en écartant les aspects culturels de la langue française. D'une part, les enseignants sont soumis à des contraintes officielles qu'ils doivent appliquer, provenant du Ministère de l'éducation par l'intermédiaire des inspecteurs, en les orientant davantage vers le développement des compétences linguistiques des apprenants. D'autre part, la formation des enseignants, surtout la formation initiale (après le recrutement) et la formation continue, met en écart la dimension culturelle du FLE, ce qui influence négativement le recours aux approches, culturelle et interculturelle, en classe, en ignorant le travail sur les représentations et les stéréotypes (inter)culturels, piétinant le processus de construction des compétences communicationnelles, chez les apprenants, dans toutes leurs dimensions, linguistiques, référentielles, discursives, socioculturelles.

# **CONCLUSION GENERALE**



### Conclusion générale

La réussite du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est fortement liée aux représentations que se fait l'apprenant de la langue-culture cible, de son locuteur-pratiquant natif et du pays où elle est pratiquée. Les didacticiens des langues-cultures étrangères reconnaissent que le développement des compétences culturelles et interculturelles en classe de langue étrangère s'appuie nécessairement sur des démarches didactiques et pédagogiques spécifiques, car l'intégration de la culture étrangère impose un regard critique sur les représentations et les stéréotypes qui circulent dans la culture maternelle de l'apprenant.

L'enquête que nous avons menée auprès des apprenants et des enseignants de FLE au cycle secondaire à Bechar nous a permis d'apporter des éléments de réponse à notre problématique de recherche. Nous nous sommes interrogé sur la nature des représentations et des stéréotypes (inter)culturels que se font les apprenants à l'égard de l'Etranger, locuteur-pratiquant natif de la langue-culture française, et sur le degré de l'efficacité des démarches didactiques pour lesquelles optent les enseignants, en vue d'intégrer une approche (inter)culturelles au sein d'une classe de FLE dans le Sud algérien. Nous avons vu que le développement de ces représentations et la lutte contre l'influence des stéréotypes sont tributaires de la qualité des démarches didactiques, mises en œuvre en classe, et de la formation des enseignants de FLE. En effet, les résultats auxquels l'enquête a abouti nous permettent d'effectuer un retour aux hypothèses de recherche que nous avons émises au début de la recherche. La figure de l'Etranger chez les apprenants interrogés dépend de plusieurs paramètres, didactiques, socio-historiques, religieux, (socio)linguistiques, politiques, idéologiques, etc. :

*« on ne redira jamais assez que le statut des langues ainsi que leurs conditions d'enseignement et d'apprentissage sont largement tributaires du contexte économique, social, historique et politique. Dès lors, il s'agit*

## Conclusion générale

---

*de poser la question de l'enseignement des langues et des cultures, non pas a priori mais par rapport à l'évolution actuelle. »<sup>1</sup>.*

La première hypothèse de recherche a été partiellement validée par les résultats que nous avons obtenus à l'aide du questionnaire distribué aux apprenants. Nous avons postulé que les représentations des apprenants vis-à-vis de l'Etranger ne seraient pas prises en considération par des pratiques pédagogiques et didactiques appropriées. En effet, plusieurs apprenants perçoivent le Français dans sa dimension historique, liant la France et l'Algérie. Ce contexte, caractérisé par une colonisation, ayant duré 132 ans, favorise, jusqu'à nos jours, la persistance des représentations stéréotypées qualifiant le Français actuel d'« *ancien colonisateur* ». Malgré l'éloignement physique du Français depuis l'indépendance, sa présence dans l'imaginaire social algérien est encore constatée : absence physique et présence fictive. Ces représentations sociales ont influencé plusieurs apprenants interrogés qui perçoivent encore le Français comme étant « *source de danger* » menaçant leur culture, leur religion et, par conséquent, les principes fondateurs de l'identité algérienne.

Par ailleurs, la deuxième hypothèse selon laquelle nous avons supposé l'existence de la persistance des facteurs historiques et socioreligieux dans la construction des représentations et des stéréotypes, chez les apprenants, à l'égard du Français a été confirmée chez plusieurs apprenants interrogés. En effet, la sacralisation de l'*Islamité* et de l'*Arabité*, dans les discours politiques, depuis l'indépendance de l'Algérie, et la négation officielle de la dimension francophone de la sphère sociolinguistique et socioculturelle algérienne influencent le regard des apprenants sur la culture du Français et sur leur propre culture. En effet, certains faits culturels français sont perçus sous un angle religieux et considérés comme contradictoires aux préceptes de l'*Islam*. Cela engendre un ralentissement dans le développement du principe de relativité chez les apprenants interrogés qui expriment des représentations valorisant la culture algérienne au détriment de la culture française.

---

<sup>1</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, *Op. Cit*, 2008, pp. 51-57

## Conclusion générale

---

En revanche, les représentations des apprenants à l'égard de la France, pays du locuteur natif de la langue-culture cible, sont plus ou moins favorables. Elles sont tributaires des progrès économiques, technologiques, touristiques et sociaux réalisés par ce pays. En comparaison avec les potentiels économiques de l'Algérie, les apprenants interrogés révèlent le désir de s'y installer, en vue d'améliorer leur situation financière. Mais, en parallèle, d'autres apprenants perçoivent le pays du locuteur de la langue cible dans son passé de « *pays colonisateur* », « *affreux* » et « *impitoyable* ».

Ces représentations influent sur le processus d'acquisition de la langue française qui, à son tour, demeure encore, chez les apprenants interrogés, la « *langue du colonisateur* ». La construction de ce type de représentations est consolidée par la politique linguistique adoptée en Algérie, depuis l'indépendance, mettant en valeur la langue arabe, liée exclusivement à la religion et décrétée pendant des décennies comme seule langue nationale et officielle. En outre, l'accès aux médias et au réseau *Internet* pendant ces deux dernières décennies crée une place importante aux autres langues étrangères, tels que l'anglais, l'espagnol, le turc, etc. qui, actuellement, concourent pour conquérir le marché des langues.

Par ailleurs, le facteur didactique exerce une influence particulière sur la persistance de ces représentations défavorables à l'égard de la langue française, de la culture qu'elle véhicule, de son locuteur natif et du pays de celui-ci. Les résultats de notre enquête montrent que les démarches didactiques et pédagogiques, mises en œuvre en classe de FLE au cycle secondaire dans le Sud algérien, sont inopérantes, car les représentations et les stéréotypes (inter)culturels des apprenants ne sont pas pris en compte dans les pratiques de classe. Les enseignants se focalisent davantage sur le développement des compétences linguistiques des apprenants, en occultant la dimension culturelle de la langue française, censée répondre aux aspirations de la réforme éducative de 2003. Malgré la clarté de la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale vis-à-vis de l'importance de cette dimension et du rôle qu'elle joue dans le développement

## **Conclusion générale**

---

des compétences (inter)culturelles des apprenants, quelques enseignants conscients de l'importance de l'intégration de la dimension (inter)culturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère se contentent d'intégrer certains éléments culturels étrangers, en optant pour une visée informative ou encyclopédique (enrichir les connaissances culturelles des apprenants). Quant aux autres, ils s'engagent à valoriser la culture des apprenants au détriment de la culture véhiculée par la langue cible.

Nous avons également constaté que l'implicite règne sur la nature des objectifs culturels définis dans les répartitions annuelles, mises à la disposition des enseignants de FLE, et les orientations officielles qui leur sont destinées. Les objectifs culturels à intégrer dans les différentes activités d'apprentissage ne sont pas définis de manière explicite pour que l'enseignant puisse se rendre compte de la nature de la relation existant entre « langue » et « culture ». Il ne suffit pas d'informer les apprenants de la réalité socioculturelle de l'étranger, mais la pertinence d'une approche (inter)culturelle en classe de langue réside dans la prise de conscience vis-à-vis des différentes interventions de la culture dans le processus de communication.

L'objectif de la formation est d'orienter les enseignants vers l'adaptation de leurs pratiques enseignantes en fonction des finalités définies dans les textes officiels, régissant la réforme éducative actuelle. Or, les résultats obtenus remettent en cause le processus de formation destiné aux enseignants de FLE qui paraît dissocié des finalités de la réforme éducative de 2003.

Aujourd'hui, le besoin d'adopter les approches culturalistes au sein de l'école et, particulièrement, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne cessent d'être soulevé à l'échelle mondiale, car il est imposé par le contexte actuel de la mondialisation et du numérique. Par conséquent, le rôle de l'enseignant d'une langue étrangère est de prévoir des situations de communication possibles, auxquelles l'apprenant se serait confronté, et de développer en lui des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles à mobiliser lors de la rencontre de l'étranger.

## Conclusion générale

---

En effet, si les textes officiels, régissant la réforme éducative algérienne, sont clairs vis-à-vis de cette question, il serait souhaitable d'enclencher, en urgence, un processus de formation, destiné aux enseignants de langue française, en vue de développer leurs représentations à l'égard de la culture française et de la culture algérienne et de les doter de compétences didactiques et pédagogiques pour une bonne prise en charge des représentations (inter)culturelles de leurs apprenants.

Par ailleurs, les résultats de la présente recherche exhortent la communauté scientifique à explorer de nouvelles perspectives de recherche, à caractère didactique, afin de développer et de proposer des procédés didactiques et pédagogiques, permettant l'attribution de statut de médiateur d'une langue-culture à l'Etranger, locuteur-pratiquant natif de la langue-culture cible. Ces pistes de recherche, rarement explorées en didactique, seraient d'une grande importance, car elles pourraient offrir aux enseignants de FLE en Algérie, notamment ceux du Sud algérien, des possibilités opérationnelles pour actualiser leurs pratiques enseignantes, pouvant impliquer l'étranger dans les activités d'apprentissage proposées en classe.

Par conséquent, nous nous orienterons dans nos futures recherches vers l'apport de l'*Intelligence Artificielle* dans le développement des représentations culturelles et interculturelles chez les apprenants de FLE, en recourant à la technologie de la *Réalité Augmentée*, pouvant offrir à l'apprenant des possibilités de vivre de nouvelles expériences culturelles différentes de celles de sa culture d'origine dans des contextes, certes, virtuels mais qui se rapprochent de la réalité étrangère. Elle lui permettra de vivre en classe des moments de découverte et de confrontations de ses représentations avec celles de l'Etranger, locuteur-pratiquant natif de la langue-culture française.

# **BIBLIOGRAPHIE**

### Bibliographie

#### Ouvrages

ABBOUD. Abdelmalek, *De la formation des formateurs en Didactique du FLE (Français Langue Etrangère)*, Alger : دار الخلدونية, 2019.

ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris : Hachette, 1992.

ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, *Interculturel et multiculturel*, Coll. Que sais-je ?, 1999.

ABDALLAH-PRETCEILLE. M, *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF, 2004.

ABRIC. J-C, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset : Del Val, 1987.

AMOSSY, Ruth, *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris : Armand Colin, 2014, 2015.

AREZKI. Dalila, AMEZIANE. Hamid, GUENDOUZI. Amar, *Pour une pédagogie active en langues étrangères à l'usage des enseignants et des enseignés*, Editions DGRSDT/CRASC (Centre de Recherche en Anthropologie Sociale), 2014.

BARTHELEMY. Fabrice, GROUX. Dominique, PORCHER. Louis, *Le français langue étrangère*, Paris : L'Harmattan, 2011.

BERARD. Evelyne, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris : Clé International, 1991.

BERTHIER. Nicole, *Les techniques d'enquête. Méthodes et exercices corrigés*, Paris : Armand Colin, 2004.

BINOCHE. Bertrand (dir.), *Les équivoques de la civilisation*, Seyssel, Editions Champ Vallon, 2005.

## Bibliographie

---

BOYER. Henri, BUTZBACH. Michèle, PENDANX. Michèle, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE International, 1990.

BOYER. Henri, *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, Paris : L'Harmattan, 2003.

BOYER. Henri, *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, TOME 3 (Education, Ecole, Didactique), Paris : L'Harmattan, 2007.

BUGEJA-BLOCH. Fanny, COUTO. Marie-Paule, *Les méthodes quantitatives*, 2<sup>ème</sup> Ed, Paris : Presses Universitaires de France, 2021.

BYRAM. M, GRIBCOVA. B, STARKEY. H, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.

CARLO. Catherine, GRANGET. Cyrille, KIM. Jin-OK, PRODRAU. Mireille, *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris : Didier, 2004.

CHACHOU. Ibtissem, *La situation sociolinguistique de l'Algérie. Pratiques plurilingues et variété à l'œuvre*, Paris : L'Harmattan, 2013.

COLLES. L, DUFAYS, Jean-Louis, THYRION. Francine, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S*, Bruxelles : EME, 2006.

CONÇALVES. Carolina, GROUX. Dominique, *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*, Paris : L'Harmattan, 2009.

Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Les Editions Didier, Paris : 2001.

CORNAIRE. Claudette, *La compréhension orale*, Paris : CLE International, 1998.



## Bibliographie

---

- CUCHE. Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, 4<sup>ème</sup> Ed, Paris : Editions La Découverte, 2004.
- CUQ. Jean-Pierre, GRUCA. Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
- DABENE. Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette, 1994. DERVIN. Fred, *Compétences interculturelles*, Paris : Editions des Archives Contemporaines, 2017.
- DASEN. R. Pierre, PERREGAUX. Christiane, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Paris : De Boeck, 2002.
- DEFAYS. J-M, DELTOUR. S, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Belgique : Mardaga, 2003.
- DE CARLO. Maddalena, *L'interculturel*, Paris : CLE International, 1998.
- DIANE. Saint-Pierre, *La politique culturelle du Québec de 1992 : Continuité ou changement ? Les acteurs, les coalitions et les enjeux*, Canada : Les Presses de l'Université Laval, 2003.
- DUMEZ. Hervé, *Méthodologie de la recherche qualitative. Toutes les questions clés de la démarche*, 2<sup>ème</sup> Ed., Paris : Vuibert, 2016.
- DURKHEIM. Emile, *L'Année sociologique*, TOME XII, (1909-1912), Paris : Librairie Félix Algan, 1913, pp. 60-61 <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k939210/f65.item> [Consulté, le 18 juillet 2020].
- FRANCIS. Cécilia W, VIAU. Robert, *Trajectoires et dérives de la littérature-monde : Poétiques de la relation et du divers dans les espaces francophones*, Amsterdam – New York, NY : Editions Rodopi B.V, 2013.
- GALISSION. Robert, *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE International, 1991, p. 117

## Bibliographie

---

- GAONAC'H. Daniel, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, France : Hachette, 1990.
- GAYMARD. Sandrine, *Les fondements des représentations sociales. Sources, théories et pratiques*, Paris : Dunod, 2021.
- GERMAIN. Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : Clé International, 1993.
- GOHARD-RADENKOVI. Aline, *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, 2<sup>ème</sup> Ed, Berne : Editions scientifiques européennes, 2004.
- GUICHON. Nicolas, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris : OPHRYS, 2006.
- GUY. Rocher, *Introduction à la sociologie*, Première partie : *L'action sociale*, Chapitre 4, pp. 101-127. Montréal : Les Éditions Hurtubise HMH ltée, 3<sup>ème</sup> Edition, 1995.
- HADDADOU. Mohand Akli, *Défense et illustration de la langue berbère. Apport des berbères à la civilisation universelle*. Alger : INAS, 2002.
- JODELET. Denise, *Les représentations sociales*, Paris : Presses Universitaires de France, 1989.
- LEVI-STRAUSS. Claude, *Tristes tropiques*, Paris : Plon, 1955.
- LO MONACO. G, DELOUVEE. S, RATEAU. P, *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications*, Belgique, De Boeck, 2016.
- MALINOWSKI. Bronislaw, *Une théorie scientifique de la culture, et autres essais*, Version numérique, TREMBLAY. J-M, (trad. franç.), Paris : Maspero, 1968, (1<sup>ère</sup> Ed. 1944).
- MARTIN. Olivier, *L'enquête et ses méthodes. L'analyse de données quantitatives*, 2<sup>ème</sup> Edition, Paris : Armand Colin, 2009.

## Bibliographie

---

MARTINEZ. Pierre, *La didactique des langues étrangères*, (6<sup>ème</sup> éd), Paris : Presses Universitaires de France, 2011.

MAUVIEL. Maurice, *L'histoire du concept de culture. Le destin d'un mot et d'une idée*. Paris, L'Harmattan, 2011. MUCCHIELLI. Alex, *L'identité*, 10<sup>ème</sup> Edition, Paris : Presses Universitaires de France, 2021.

MIALARET. Gaston, *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires Françaises, 2004.

MIALARET. Gaston, *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*, Paris : PUF, 2006.

MONTOUSSE. Marc, RENOUARD. Gilles, *100 fiches pour comprendre la sociologie*, Paris : Editions Bréal, 2006.

MOORE. Danièle, *Plurilinguisme et école*, Paris : Didier, 2001.

MORO. Christiane, MULLER MIRZA. Nathalie, *Sémiotique, culture et développement psychologique*, France : Presses Universitaires du Septentrion, 2014.

ODILE. Albert, FLECHEUX. Laurence, *Se former à l'interculturel : expériences et propositions*, Centre de documentation tiers-monde de Paris, Paris : Editions Charles Léopold Mayer, 2000.

PELISSIER. S, *L'interculturel en classe*, France, Presses Universitaires de Grenoble, 2012.

PERREGAUX. Christiane, *Odysea. Accueils et approches interculturelles*, Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME), 1994.

PETARD. Jean-Pierre, *Psychologie sociale*, 2<sup>ème</sup> Ed, Rosny, Editions Bréal, 2007.

PLIVARD. Ingrid, *Psychologie interculturelle*, (1<sup>ère</sup> Ed), Paris : De Boeck, 2014.

## Bibliographie

---

- PORCHER. Louis, *L'Enseignement de la civilisation en question in Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris : Didier Erudition, 1982.
- PORCHER. Louis, *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris : Hachette, 1995.
- PORQUIER. Rémy, Py. Bernard, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, France : Didier, 2010.
- PUREN. Cristian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE International, col. DLE, 1988.
- REUTER. Yves, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, 3<sup>ème</sup> Ed, Paris : ESF Editeur, 2002.
- ROUSSIAU. N, BONARDI. C, *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives*, Belgique : Mardaga, 2001.
- SCHULTE-TENCKHOFF. Isabelle, *Polach : conquête et invention. Réflexion sur un concept anthropologique*, Lausanne : Editions d'en bas, 1986.
- SEBAA. Rabeh, *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*, Tizi-Ouzou : Frantz Fanon, 2015.
- SOUSTELLE. J, *Les quatre soleils*, Paris : Plon Collection « Terre Humaine », 1967.
- STALDER. P, *Pratiques imaginées et images pratiques plurilingues. Stratégies de communication dans les réunions en milieu professionnel international*, Berne : Editions scientifiques internationales, 2010.
- TALEB-IBRAHIMI. Khaoula, *Les Algériens et leur(s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, 2<sup>ème</sup> Ediction, Alger : Editions El-Hikma, 1997.
- WINDMULLER. Florence, *L'approche culturelle et interculturelle*, Paris : Editions Belin, 2011.

## Bibliographie

---

ZARATE. Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

ZARATE, Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Collection CREDIF, Paris : Didier, 1993.

ZARATE. G, CANDELIER. M. (dir.), *Notions en Questions 2*, Rencontres en didactique des langues, Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures, Paris : ENS de Fontenay/Saint-Cloud, 1997.

### Articles

ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, « Pour une éducation à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 1997, pp. 123-132, En ligne : <https://doi.org/10.7202/031907ar>

ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, « Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité », [Acte de colloque], Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures, Université Aristote de Thessaloniki, 2008, pp. 51-57, En ligne : <https://frl.web.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>

ABDELFATTAH. F, « Les représentations de la grammaire : un éclairage précieux », *Revue Etudes en Didactique des Langues*, N° 28 (Stéréotypes et Représentations), Université de Toulouse III, 2017, pp. 31-45.

AIT DAHMANE. Karima, « Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction », *Synergies Algérie*, N° 05, 2009, pp. 151-158.

AIT DAHMANE. Karima, « La langue française en Algérie entre héritage historique et représentations des connaissances à l'ère du numérique et de la mondialisation », *Al'Adâb wa Llughât*, N°05, 2011, pp. 251-262.

AIT DAHMANE. Karima, « Innovation pédagogique et besoins de formation des enseignants : enjeux et perspectives », *Revue Multilinguales*, Vol. 09, 2021, pp. 205-223.

## Bibliographie

---

AIT DJIDA. Mohand Amokrane, « Le statut du français dans la nouvelle Loi d'orientation sur l'éducation nationale », *AL'ADAB Wa LLUGHAT*, Vol 8, N° 10, Juin 2015, pp. 223-233.

AMMOUDEN. M'hand, « L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique », in, *Multilinguales* N° 10, 2018, pp. 1-19, [En ligne, <http://journals.openedition.org/multilinguales/3733>].

BAMBARA, R. E, « L'étrangeté de l'étranger : la phénoménologie de l'étranger à partir d'Emmanuel Levinas et de Bernhard Waldenfels », *Anthropologie et Sociétés*, 40(3), 103–121 : <https://doi.org/10.7202/1038636ar> [Consulté le 01.10.2021 à 17 : 11].

BENHAMLA-BOUMAIZA. Zoubeida, « L'enseignement du français en Algérie : doutes et difficultés », *AL'ADAB Wa LLUGHAT*, Vol 8, N° 10, Juin 2015, pp. 109-124.

BLANCHET. Philippe, « Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé », *La Lettre de l'AIRDF*, N° 38, 2006/1, pp. 31-36 : En ligne : <https://doi.org/10.3406/airdf.2006.1691> [Consulté le 16.12.2021] .

BLANCHET. Philippe, « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique ». *Revue Synergies Chili*, n° 3, 2007, pp. 21-27.

BOUDEBIA. Afaf, « La crise de l'enseignement- apprentissage du français dans le Souf : Analyse de l'impact des représentations de la langue française sur son enseignement- apprentissage dans la région », in *الأثر* N° 10, pp. 368-384.

CHALIFOUX. J-J, « Culture : une notion polémique? », *Revue, Service social*, 42 (1), 1993, pp. 11-23. <https://doi.org/10.7202/706597ar> [Consulté le : 02.06.2020].

## Bibliographie

---

DEFAYS. Jean-Marc, « Motiver sans contraindre, séduire sans manipuler », In, *Le langage et l'Homme (Revue de didactique du français)*, N° 01 – 2016, *Représentations du français et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner*, Louvain-la-Neuve : EME Editions, 2016, pp. 7-12.

DJEBLI. Mohand Ouali, « Tentatives d'enseignement du FOS en Algérie : les raisons d'un échec », *AL'ADAB WA LLUGHAT (Lettres et Langues)*, N° 10, Janvier 2015, Université Alger 2, pp. 293-311.

DURKEIM. Emile, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale*, Vol, Tome VI, Mai 1898 :  
En ligne :  
[http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/Socio\\_et\\_philo/ch\\_1\\_representations/representations.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf) [Consulté le 02.04.2021].

ELBAKI. Hafida, « Des prescriptions éducatives aux pratiques scolaires. Quelle est la place de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangères en Algérie ? », *AL'ADAB WA LLUGHAT (Lettres et Langues)*, N° 10, Janvier 2015, Université Alger 2, pp. 257-266.

EL MISRATI. Habib, « L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? », *Synergies Algérie*, N° 18, 2013, pp.39-51.

ESSERTEL. Yannick, « Paul Pandolfi, *La Conquête du Sahara (1885-1905)* », *L'Homme* [En ligne], 230 | 2019, mis en ligne le 13 juin 2019, URL : <http://journals.openedition.org/lhomme/34130> [Consulté le 06 décembre 2021].

KANOUA. Saida, « Culture et enseignement du français en Algérie », *Synergies Algérie*, N° 2, 2008, pp. 185-190.

KATEB. Kamel, « Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale », *Insaniyat / إنسانيات* [En ligne], 25-26 | 2004, mis en ligne le 14 août 2012, URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/6242> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/insaniyat.6242> [Consulté le 12 décembre 2021].

## Bibliographie

---

MAUSS. Marcel, « Les civilisations : éléments et formes », Œuvres, Paris : Editions de Minuit, 1969, Tome 2, pp. 456-479.

MESSAOUDI. Alain, « Entre reconnaissance d'une diversité linguistique et politique de francisation. Représentations et actions des fonctionnaires de l'Etat français en Algérie au XIX<sup>ème</sup> siècle », AL'ADAB WA LLUGHAT (Lettres et Langues), N° 10, Janvier 2015, Université Alger 2, pp. 69-79.

MEYNIER. Gilbert, « L'Algérie et les Algériens sous le système colonial. Approche historico historiographique », Insaniyat, N° 65-66, Décembre, 2014, pp. 13-70.

NORIYUKI. Nishiyama, « L'impérialisme linguistique de Pierre Foncin en Méditerranée », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 27 | 2001, mis en ligne le 10 septembre 2017., URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2543> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.2543> [consulté le 07 décembre 2021].

OUTALEB-PELLE. Aldjia, « Migrants vers l'Europe : Etudes de quelques caricatures », *Langues, Discours et inter cultures*, Laboratoire LIRADDI (Laboratoire de Recherches Interdisciplinaire : Analyse du Discours, Didactique des langues et Interculturalité), N°02, 2018, pp. 26-40.

SAIDANI. Touhami, « Les stratégies de l'apprentissage de la lecture : une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français », *Synérgies Algérie* N° 19 – 2013, pp. 215-230.

SIBLOT. Paul, AMROUAYACH. Essafia, « L'enseignement des langues et ses perceptions en contexte colonial algérien. De la tentative avortée des « écoles franco-arabes » et du "cantonnement" scolaire à la revendication d'un enseignement national », AL'ADAB WA LLUGHAT (Lettres et Langues), N° 10, Janvier 2015, Université Alger 2, pp. 29-67.

TALEB-IBRAHIMI. Khaoula, « L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70/Décembre 2015,



## Bibliographie

---

pp. 53-63, En ligne : <http://journals.openedition.org/ries/4493> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4493> [Consulté le 12 décembre 2021].

TOUADI. Cherif, AIT DAHMANE. Karima, « La dimension (inter)culturelle dans l'enseignement du français langue étrangère dans le sud algérien : cas des enseignants du cycle secondaire à Bechar », Revue *Etudes contemporaines*, Vol : 06, N° : 01, Juin 2022, pp. 711-721.

ZARATE. Geneviève, « La médiation en situation de tension identitaire », *Le français dans le monde : recherches et applications*, 2003, 173-184.

### Mémoire

TOUADI. Cherif, « Les représentations linguistiques de la langue française et motivations de son apprentissage : cas des élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire de Béchar », Université Sétif 2, soutenu en décembre 2016

### Dictionnaires

CUQ. Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

DORTIER. Jean-Pierre, *Le dictionnaire des sciences sociales*, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 2003.

Le Nouveau Petit Robert de la langue française, Version électronique, Ed, 2009.

NEVEU. F, *Dictionnaire des Sciences du Langage*, Paris, Armand Colin, 2004.

ROBERT. Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2<sup>ème</sup> Ed, Paris : Editions Ophrys, 2008.

### Autres documents

Commission Nationale des Programmes (CNP), *Référentiel Général des Programmes*, MEN : 2009.

Commission Nationale des Programmes (CNP), *Document d'accompagnement du programme de français. Cycle primaire*, MEN : 2016.

## Bibliographie

---

Commission Nationale des Programmes (CNP), *Cadre général du document d'accompagnement du curriculum du cycle moyen*, MEN : 2016.

Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet – 6 août 1982.

Inspection Générale de la Pédagogie, *Progressions annuelles. Langue française. 1<sup>ère</sup> année secondaire*, MEN : 2018.

Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de la République Algérienne Démocratique et Populaire, N° 08 – 04 du 23 janvier 2008.

Ordonnance du 16 avril 1976 régissant le secteur éducatif algérien.

Programme de français de la 4<sup>ème</sup> année moyenne.

Quotidien d'Oran du 25.07.2006.

### Sitographie

Carte géographique N° 1 :

Algérie Focus : 28.01.2015, En ligne : <https://www.algerie-focus.com/bouteflika-annonce-la-creation-de-plusieurs-nouvelles-wilayas-au-cours-de-cette-annee/>  
[Consulté le 14.01.2022]

Carte géographique N° 2 :

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste\\_des\\_wilayas\\_d%27Alg%C3%A9rie#/media/Fichier:Les\\_58\\_wilayas\\_alg%C3%A9riennes\\_-\\_2022.png](https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_wilayas_d%27Alg%C3%A9rie#/media/Fichier:Les_58_wilayas_alg%C3%A9riennes_-_2022.png) [Consulté le 14.01.2022]

Carte géographique N° 3 :

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Da%C3%AFras\\_de\\_la\\_wilaya\\_de\\_B%C3%A9char#/media/Fichier:DZ-08-Bechar\\_Districts.svg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Da%C3%AFras_de_la_wilaya_de_B%C3%A9char#/media/Fichier:DZ-08-Bechar_Districts.svg) [Consulté le 14.01.2022]

# **ANNEXES**

Annexe 1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بشار

ثانوية دادة محمد القنادسة

بطاقة نية

تسمية المؤسسة: ثانوية دادة محمد القنادسة.

عنوان الثانوية: حي المناجم القنادسة ص. ب 63.

نمط الثانوية: 800. نوع البناء: صلب

البناء و الانشاء الثانوية: سنة البناء 1995 سنة الانشاء 1997.

الوسط: ريفي.

النظام: خارجي.

مساحة الثانوية الكلية: 2013356.00 متر مربع المساحة المبنية: 45839.00

القاعات المدرس: 20 قاعة.

عدد المخابر: 05

الهياكل القاعدية: قاعة الرياضة: 01 النقل المدرسي: موجود. المكتبة: موجودة.

عدد التلاميذ: السنة الأولى: 205 - السنة الثانية: 216 - السنة الثالثة: 205

ذكور: 232 - إناث: 394 - المجموع التلاميذ: 626

عدد الأساتذة: 37 أساتذة مثبت. عدد الأساتذة المتعاقدين: 05 أساتذة متعاقدين. المجموع: 42 استاذ

عدد الإداريين: 21 اداري.

عدد العمال: 18 عامل مهني.

القنادسة في:



خلف الله عبد القادر  
مدير الثانوية

**Annexe 2**

**Questionnaire destiné aux apprenants de FLE au Lycée Mohamed DADA de  
Kénadsa (Bechar)**

Numéro de l'informateur : .....

**Sexe** :     Féminin                       Masculin

**Origine géographique** : .....

**Lieu(x) (Wilaya(s)) où vous avez effectué votre parcours scolaire** :

Cycle primaire : L1 : ..... ; L2 : ..... ; L3 : .....

Cycle moyen : L1 : ..... ; L2 : ..... ; L3 : .....

Cycle secondaire : L1 : ..... ; L2 : ..... ; L3 : .....

**Niveau actuel** :     Première année       Deuxième année       Troisième année

**Branche** : .....

---

**1. Quelle est votre langue maternelle ?**

Arabe dialectal                       Berbère                       Français

**Autre(s) langue(s)** : .....

**2. Quelle langue utilisez-vous le plus dans vos communications à la maison ?**

Arabe dialectal                       Berbère                       Français

**Autre langue** : .....

**3. Regardez-vous / Ecoutez-vous les chaînes télévisées / radiophoniques en  
langue française à la maison ?**

Oui                       Non

**Dites pourquoi :**

.....  
.....  
.....

4. Entendez-vous des gens s'exprimer en langue française en dehors de la maison (marchés, école, la rue, le quartier, etc.) ?

Oui  Non

5. Vous exprimez-vous en langue française en dehors de l'école ?

Oui  Non

Si vous répondez par « Non », dites pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
.....

6. Parmi ces langues, laquelle préférez-vous le plus ?

Arabe littéraire  Arabe dialectal  Berbère  Français

Autre(s) langue(s) : .....

Dites pourquoi.

.....  
.....  
.....  
.....

7. Aimez-vous la langue française ?

Oui  Non

Dites pourquoi.

.....  
.....  
.....  
.....

8. Selon vous, la langue française est une

belle langue  langue comme les autres  langue médiocre  
 langue de savoir et de civilisation  langue du colonisateur  
 langue facile à apprendre  langue difficile à apprendre

**9. La culture française vous semble-elle proche de la culture algérienne ?**

- Oui  Non

**10. Parmi les caractéristiques socioculturelles françaises, lesquelles ne vous plaisent-elles pas ?**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Le code vestimentaire      | <input type="checkbox"/> Les plats culinaires et les boissons          |
| <input type="checkbox"/> Les croyances religieuses  | <input type="checkbox"/> Les fêtes et célébrations                     |
| <input type="checkbox"/> Les relations personnelles | <input type="checkbox"/> Les arts (Musique, Poésie, Littérature, etc.) |
| <input type="checkbox"/> L'humour                   | <input type="checkbox"/> Les activités de loisir                       |
| <input type="checkbox"/> L'histoire                 |  |

**Autres :**

.....  
.....  
.....

**11. Quelle culture estimez-vous plus riche et plus intéressante**

- La culture algérienne
- La culture française.
- Les deux cultures (française et algérienne)

**Dites pourquoi.**

.....  
.....  
.....  
.....

**12. Selon vous, la culture française est :**

- belle.  une culture comme les autres cultures  médiocre.

**Dites pourquoi.**

.....  
.....  
.....  
.....

**13. Quelle(s) culture(s) voudriez-vous apprendre ?**

- La culture algérienne
- La culture française
- Les deux cultures (française et algérienne)

**14. Avez-vous visité la France ?**

- Oui                       Non

**15. Aimeriez-vous visiter la France ?**

- Oui                       Non

**Pourquoi ?**

.....  
.....  
.....  
.....

**16. Que représente pour vous la France ?**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Un beau pays                       | <input type="checkbox"/> Un pays affreux                |
| <input type="checkbox"/> Un pays des droits et des libertés | <input type="checkbox"/> Un pays impitoyable et raciste |
| <input type="checkbox"/> Un pays développé                  | <input type="checkbox"/> Un pays sous-développé         |

**17. Avez-vous déjà des contacts (réels ou virtuels) avec des Français ?**

- Oui                       Non

**18. Vos enseignants du primaire, du moyen et/ou du secondaire vous présentent-ils en classe des Français à l'aide de vidéo ou d'autres supports ?**

- Souvent                       Parfois                       Jamais

**19. Avez-vous une curiosité pour connaître des Français ?**

- Oui                       Non



**Dites pourquoi.**

.....  
.....  
.....  
.....

**20. Que pensez-vous des Français d'aujourd'hui ?**

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Humanistes  | <input type="checkbox"/> Inhumains               |
| <input type="checkbox"/> Doux/braves | <input type="checkbox"/> Violents/cruels         |
| <input type="checkbox"/> Gentils     | <input type="checkbox"/> Méchants/insupportables |
| <input type="checkbox"/> Alliés/Amis | <input type="checkbox"/> Adversaires/Ennemis     |

**Dites pourquoi vous avez choisi ces caractères.**

.....  
.....  
.....  
.....

**21. Quel(s) trait(s) physique(s) attribuez-vous aux Français ?**

- |                                 |   |                                 |
|---------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Blonds | <input type="checkbox"/> Bruns                        | <input type="checkbox"/> Blacks |
|                                 | <input type="checkbox"/> Roux                         |                                 |
| <input type="checkbox"/> Beaux  | <input type="checkbox"/> Etre-humain comme les autres | <input type="checkbox"/> Laid   |

**Autre(s) critère(s) :**

.....  
.....

**22. Que pensez-vous des vêtements que portent les Français ?**

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Acceptables | <input type="checkbox"/> Inacceptables |
|--------------------------------------|--|

**Dites pourquoi.**

.....  
.....  
.....  
.....

**23. Comment vous sentiriez-vous devant un Français ?**

Content(e) / Ravi(e)

Fier(e)

Gêné(e) / Humilié(e)

Indifférent(e)

**Dites pourquoi.**

.....  
.....  
.....  
.....

**Annexe 3**

**Questionnaire destiné aux PES (Professeurs d'Enseignement  
Secondaire) de langue française, exerçant dans la wilaya de Bechar**

Nous vous prions de bien vouloir répondre objectivement au questionnaire, ancré dans le cadre de la préparation d'une recherche académique.

**Informateur N° : .....**

**Sexe :**

- Féminin
- Masculin

**Diplôme obtenu**

- Licence classique (BAC + 4)
- Licence LMD (BAC + 3)
- Master
- Magistère
- Doctorat

**Autres :.....**

**Nombre d'année d'exercice**

- de 00 à 05 ans
- de 05 à 10 ans
- de 10 à 20 ans
- + de 20 ans

**1. Est-il important d'aborder la culture française et/ou francophone en classe de FLE ?**

- Oui
- Non

**Veillez expliquer les raisons de votre choix.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**2. Dans vos fiches didactiques, intégrez-vous des objectifs d'enseignement en rapport avec l'aspect culturel ?**

- Oui
- Non

**Veillez expliquer les raisons.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**3. En classe, abordez-vous la culture étrangère :**

- indépendamment de la culture maternelle de l'apprenant ?
- dépendamment de la culture maternelle de l'apprenant ?

**Veillez expliquer les raisons de votre choix.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**4. Les supports didactiques que vous exploitez en classe, proposent-ils des représentations et des stéréotypes de la culture de l'apprenant et de la culture étrangère ?**

Oui

Non

**Veillez expliquer les raisons de votre choix.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**5. Sur quel(s) support(s) pédagogique(s) appuyez-vous pour exposer vos apprenants à la culture étrangère ?**

Supports écrits

Supports audio

Supports audiovisuels

**Autre(s) support(s) pédagogique(s) :**

.....  
.....

**Veillez expliquer les raisons de votre choix.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**6. D'où puisez-vous vos document(s) didactique(s) que vous exploitez en classe pour exposer vos apprenants à la culture étrangère ?**

- Textes littéraires
- Articles de journaux
- Articles de magazines
- Séquences d'émissions audiovisuelles
- Séquences d'émissions radiophoniques

**Autres sources :**

.....  
.....

**Veillez expliquer les raisons de votre choix.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**7. Quel(s) type(s) de faits culturels abordez-vous en classe avec vos apprenants ?**

- La vie quotidienne : heures des repas, manières de table, habitudes de travail, etc.
- Les conditions de vie : niveaux de vie, conditions de logement, couverture sociale, etc.
- Les relations interpersonnelles : les classes sociales, les relations entre les sexes, les relations entre générations, etc.

**Autres faits culturels :**

.....  
.....

**Veillez expliquer les raisons de votre choix.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**8. Durant votre formation (universitaire/professionnelle/séminaires avec l'inspecteur), insiste-t-on sur les démarches didactiques pour l'installation d'une compétence en communication interculturelle chez vos apprenants ?**

- Souvent
- Rarement
- Jamais





## Résumé

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE (Français Langue Etrangère) et a pour objectif d'explorer quelques réalités de l'enseignement/apprentissage du français au cycle secondaire dans le Sud algérien.

D'une part, elle tend à approfondir dans l'étude des représentations et des stéréotypes (inter)culturels des apprenants de FLE du Lycée Mohamed DADA de Kénadsa, définissant la figure de l'étranger, locuteur de la langue cible. D'autre part, elle s'interroge sur le l'adéquation des pratiques didactiques et pédagogiques, mises en œuvre par les enseignants de FLE, exerçant au cycle secondaire dans la wilaya de Bechar, en vue d'intégrer la dimension (inter)culturelle véhiculée par la langue française.

En effet, une enquête de terrain a été effectuée en recourant à la technique du questionnaire. Les résultats de l'analyse du premier questionnaire, distribué auprès des apprenants, dévoilent l'influence de nombreux facteurs, historiques, sociaux, politiques et didactiques sur le développement des représentations des apprenants à l'égard du Français, du pays et de la langue-culture de celui-ci. De nombreux apprenants expriment des représentations stéréotypées qui déforment la figure de l'étranger et, par conséquent, piétinent le processus de construction des compétences culturelles et interculturelles. Quant aux résultats de l'analyse du deuxième questionnaire, destiné aux enseignants, ils démontrent l'existence d'une carence dans la formation des enseignants, car les procédés didactiques et pédagogiques sur lesquels se basent les enseignants interrogés, pour intégrer la dimension (inter)culturelle, semblent infructueux.

**Mots-clés :** Etranger – Apprenant – Enseignant – FLE – Cycle secondaire – Représentation/Stéréotype (inter)culturel – Sud algérien

## **Abstract**

This research is part of the didactics of FFL (French as a Foreign Language) and aims to explore some realities of teaching/learning French in the secondary School in southern Algeria.

On the one hand, it tends to study in deeply the (inter)cultural representations and stereotypes of FFL learners at Mohamed DADA secondary school in Kénadsa, defining the image of the foreigner, speaker of the target language. On the other hand, it investigates the adequacy of the didactic and pedagogical practices, implemented by FFL teachers, working at Bechar district secondary schools, in order to integrate the (inter)cultural dimension evoked by the French language.

In fact, a questionnaire was carried out using the questionnaire technique. The analyses' results of the first questionnaire, which was distributed among learners, have revealed the impact of several historical, social, political and didactical factors on the development of learners' representations of French, its country and its culture. Many learners have expressed stereotyped representations which distort the image of the foreigner and, therefore, stands as an obstacle in the process of developing cultural and intercultural skills. As for the results of the analysis of the second questionnaire, intended for teachers, they showed a deficiency in training teachers, because the didactic and pedagogical methods used by the questioned teachers, in order to integrate the dimension (inter)cultural, seem unsuccessful.

**Keywords:** Foreigner – Learner – Teacher – FFL – Secondary School – (Inter)cultural representation/stereotype – Southern Algeria